Mariano F. Enguita
(editor)
con la colaboración de
Jesús M. Sánchez

Sociología de la educación

Ariel Referencia

Este libro reúne casi medio centenar de textos seleccionados por su relevancia para la Sociología de la Educación. Están agrupados en los grandes apartados que constituyen típicamente el armazón básico de los programas docentes: la sociología clásica, las relaciones de la educación con la economía, sus dimensiones de clase y su papel en la movilidad social, la desigualdad y la diversidad, las estrategias colectivas de los actores sociales implicados, el sistema escolar, la caracterización de los agentes del proceso educativo, las reformas, los factores del logro, los procesos de socialización, el currículum, los escenarios de interacción, las formas paralelas de educación y el caso español.

Pensado como un instrumento para el aprendizaje y la docencia, viene acompañado de útiles apéndices que dan cuenta de la significación de los textos, su relación con los descriptores habituales, etc., así como de referencias completas y resúmenes de los mismos.

El editor del libro, Mariano F. Enguita, es catedrático de Sociología en la Universidad de Salamanca.

http://www.ariel.es



Ariel Referencia

Sociología de la educación

Ariel

Ariel Referencia

Mariano F. Enguita
(editor)
con la colaboración de
Jesús M. Sánchez

Sociología de la educación

Lecturas básicas y textos de apoyo

Editorial Ariel, S.A.
Barcelona

Diseño cubierta: Nacho Soriano

1.ª edición: enero 1999

ISBN: 84-344-0514-8

Depósito legal: B. 35.185 - 1999

Impreso en España

SUMARIO

CUARTA PARTE

DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD

QUINTA PARTE

ESTRATEGIAS COLECTIVAS

SEXTA PARTE

LOS SISTEMAS ESCOLARES

SÉPTIMA PARTE

LOS ACTORES IMPLICADOS

OCTAVA PARTE

LAS REFORMAS EDUCATIVAS

NOVENA PARTE

LOS FACTORES DE LOGRO

DÉCIMA PARTE

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

DECIMOPRIMERA PARTE

EL CURRÍCULUM

DECIMOSEGUNDA PARTE

ESCENARIOS DE INTERACCIÓN

DECIMOTERCERA PARTE

INSTITUCIONES PARALELAS

PRESENTACIÓN

Habiendo dedicado ya unos cuantos años de mi vida profesional a la docencia de Sociología de la Educación en distintos contextos, y firmemente convencido de que los estudiantes universitarios deben traspasar la puerta de los manuales y los apuntes para sumergirse en las fuentes originales, siempre he echado de menos una recopilación en castellano con un surtido suficiente para poder hacer descansar sobre ella esa parte del estudio que es o debe ser la lectura y debate de textos clásicos o de gran impacto en la disciplina, un lamento que he oído también en boca de diversos colegas en diferentes momentos.

Existían y existen diversas recopilaciones en castellano (yo mismo soy editor de un par de ellas y coeditor de una tercera, y Jesús M. Sánchez Martín, que ha colaborado conmigo en la preparación de este libro, es editor de otra, pero aún hay más), todas ellas dignas o excelentes pero volcadas antes hacia la tarea de mostrar el estado reciente de la investigación que a la de suministrar un apoyo para la docencia. La diferencia entre esta recopilación y las anteriores es precisamente ésa: que ha sido diseñada para incluir aquellos textos, la mayoría no disponibles en castellano o perdidos en publicaciones inaccesibles, que todo profesor, creo, querría ver al alcance de sus alumnos.

Esta finalidad determina la estructura del libro y algunas de sus peculiaridades. Los textos han sido seleccionados para cubrir un abanico temático amplio, pero no ilimitado: el que se refleja en los apartados. Algunos problemas han sido más tratados que otros por la Sociología de la Educación, de modo que unas veces resultó claro cuál era el texto más representativo mientras que, otras, fue difícil elegir entre varios posibles: no es, pues, una selección incondicionada *de* los mejores textos, sino una selección temática *entre* ellos. Se verá, pues, a autores unánimemente reconocidos junto a otros que no lo son tanto, y puede que alguien eche de menos algún texto de un autor ya presente con otro, pero se ha preferido diversificar el elenco. Algunos textos han sido abreviados por su larga extensión o porque una parte de su contenido resultaba irrelevante a estos fines.

Cada texto va precedido de un *resumen* de su contenido que da una idea suficiente del mismo, y el conjunto de ellos va acompañado por dos cuadros sinópticos que ofrecen dos tipos de información, seguramente útiles tanto para el profesor como para el estudiante. El primero viene a explicar su *relevancia*, el porqué de su selección, señalando su *significado* en el desarrollo de la disciplina

o, más en general, en el análisis de la educación y asignándole unos *descriptores* que permitirán su rápida asociación a temas lectivos y prácticos. Junto con los resúmenes, deseo y espero que resulte suficiente para ofrecer una rápida idea conjunta del contenido de esta recopilación.

El segundo cuadro ofrece la *referencia completa* de la que se ha extraído el texto y, si fuera el caso, otras *referencias adicionales*, en castellano o en la lengua original, con objeto de favorecer el acceso al texto completo, si es preciso, a quien pueda estar interesado en él. Aunque me hago plenamente responsable de los recortes practicados a algunos de los textos y estoy seguro de haber conservado lo esencial y más, se ofrece, no obstante, una indicación aproximada del grado en que el texto ha sido objeto de *reducción*, si es que lo ha sido, para que el lector sepa en todo momento qué es lo que está leyendo (esta reducción se expresa en porcentaje). El lector deberá también tener en cuenta que, al tratarse, a veces, de capítulos desgajados de libros y tal vez reducidos por su gran extensión, puede encontrar ocasionalmente en ellos remisiones a lugares anteriores o posteriores del texto original; he preferido no ahorrarle estas referencias, ya que por el segundo cuadro sabrá a dónde conducen.

Aparte de estas ayudas instrumentales confío, sobre todo, en haber acertado a la hora de seleccionar un conjunto de textos verdaderamente útil tanto para los profesores como para los estudiantes de Sociología de la Educación, sea en las Facultades de Sociología o en las de Educación. Quede constancia, al menos, de que se ha intentado.

Por último, y de modo especial, quiero agradecer a mi amigo y colega Jesús M. Sánchez Martín su inestimable ayuda en el proceso de preparación de este libro, que sin él no habría sido lo que es.

MARIANO F. ENGUITA

Salamanca, mayo de 1998

CUADRO 1. *Significación y descriptores*

Número de texto	*Autor*	*Título*	*Significación*	*Descriptores*
1	MARX	El carácter capitalista de la manufactura	Marx ha tenido una gran influencia sobre el análisis de la educación y la pedagogía por dos motivos: como pensador de la sociedad, al igual que en cualquier otra área del pensamiento social, y por algunos textos ocasionales dedicados al tema que no habrían merecido atención alguna de no ser suyos. Más ricas, sin embargo, son las implicaciones de sus análisis de la división del trabajo (sobre lo que versa este texto), la maquinaria, la diferencia entre trabajo simple y complejo, la alienación y otros asuntos relacionados.	Sociología clásica Trabajo División del trabajo Marxismo
2	ENGUITA	El marxismo y la educación: un balance	El autor, que también lo es de *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*, ensaya aquí un balance de los estímulos y obstáculos que el marxismo ha supuesto para el análisis de la educación. Se refiere más al marxismo post-Marx que al propio Marx. Se señalan los efectos negativos de algunas visiones unilaterales como la reducción de la escuela a una superestructura y el menosprecio de las desigualdades asociadas a la cualificación en función de la prioridad absoluta concedida a la propiedad.	Sociología clásica Trabajo Marxismo
3	DURKHEIM	La educación, su naturaleza y su papel	Durkheim es, sin duda, el fundador, en singular, de la Sociología de la Educación. Este texto subraya el carácter social e histórico del fenómeno educativo, es decir, la imposibilidad de una idea de la educación fundada en características pretendidamente universales y eternas del ser humano. En ese sentido puede considerarse una diatriba contra el esencialismo psicológico (derivar la educación de las características del hombre) y contra el idealismo pedagógico (predicar la buena educación por fin hallada).	Sociología clásica Funcionalismo Estratificación social
4	ORTEGA	La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana	El autor presenta la sociología durkheimiana de la educación como una teoría de la dominación propia de las sociedades basadas en la división del trabajo. La escuela se configura como una institución total, envolvente, que posibilita y conforma la individualidad sólo en cuanto que ésta es expresión de la función social concreta, de la posición ocupada dentro de la división social del trabajo.	Sociología clásica Funcionalismo Estratificación social

5	WEBER	Los literatos chinos	Weber apenas se ocupó de la educación, pero algunos de sus análisis, particularmente los de las organizaciones hierocráticas (iglesias), el cierre social a través de las cualificaciones y los estamentos (grupos de estatus) han sido profusamente utilizados para entender aquélla. Este texto, a pesar de la apariencia exótica de su tema, recoge otra idea clave, los tres tipos de educación: la carismática del guerrero o el brujo, la humanista del hombre cultivado y la racional y especializada del experto.	Sociología clásica Estado Tipos de educación Cultura
6	LERENA	Educación y cultura en Max Weber	Este texto de Lerena presenta algunos aspectos de la relevancia de Weber para el análisis de la educación, comparándolo con otros grandes pensadores relacionados con ella, y los proyecta en especial sobre la eterna polémica en torno a los méritos particulares del especialista y el hombre cultivado, es decir, la dicotomía entre educación técnica y científica o humanista y literaria.	Sociología clásica Estado Tipos de educación
7	SCHULTZ	La inversión en capital humano	Si bien sería más justo atribuir la paternidad de la teoría del capital humano a Becker, o incluso a Mincer y otros, este artículo de Schultz, a la sazón presidente de la Asociación Norteamericana de Economistas, fue el que dio popularidad a la idea. Representa una decidida irrupción de los economistas en el campo de la educación y ha sido el manual de diversos organismos internacionales. Puede considerarse un trasunto económico de las teorías funcionalistas de la modernización y la estratificación.	Educación y empleo Capital humano Desarrollo económico Estratificación social Economía
8	BAUDELOT y ESTABLET	El aparato escolar y la reproducción	*La escuela capitalista en Francia* es notable por su neta adhesión a la teoría althusseriana de la institución escolar como «aparato ideológico de Estado». Sin embargo, esta adscripción, que hoy podría considerarse algo exótica, no impide que sea un profundo análisis de las divisiones internas del sistema escolar en términos de reclutamiento, destino y prácticas internas. Hizo muy popular la idea de las «dos redes escolares», que en España se aplicó indistintamente a las dicotomías BUP/FP o privada/pública.	Reproducción social Clases sociales División del trabajo Marxismo Aparato ideológico de Estado
9	RUMBERGER	El impacto potencial de la tecnología en la demanda de cualificación para los empleos futuros	Bell, Schultz, Richta y otros alimentaron la idea de un futuro de trabajo limpio, altamente cualificado, en que el trabajo duro y sucio sería asumido por las máquinas. Bright, Braverman, Freyssenet y otros, en cambio, argumentaron que la innovación tecnológica sirve para sustituir trabajo complejo por trabajo simple, más barato y controlable, con el efecto de una descualificación masiva del trabajo. Rumberger es uno de los autores que más sistemáticamente han abordado este problema en forma empírica.	Educación y trabajo Política educativa Tecnología Cualificación
10	DAVIS y MOORE	Algunos principios de estratificación	El texto clásico de la teoría funcionalista de la estratificación. Puede considerarse una aplicación de la teoría de la división del trabajo social de Durkheim, así como de su funcionalismo. Defiende que toda sociedad necesita un sistema de recompensas desiguales (meritocrático o no) para que sus funciones esenciales sean adecuadamente cubiertas. En la misma *American Journal of Sociology* fue seguido de una fuerte polémica.	Estratificación social Funcionalismo División del trabajo Durkheimianos Movilidad social
11	BOWLES y GINTIS	Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo	Representantes de la «teoría de la correspondencia» entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de la educación. Tiene la virtud de poner el énfasis sobre los aspectos materiales de la experiencia escolar y el indudable lastre de prestarse a la crítica de ser tan sólo un «funcionalismo de izquierdas». Trataron de superar esto en un artículo posterior, «Education as a site for the contradictions in the reproduction of capital-work relations».	Reproducción social Teoría de la correspondencia Currículum oculto Trabajo Marxismo
12	CARNOY	Educación, economía y Estado	Otra visión neomarxista, esta vez subrayando la contradicción entre la economía capitalista y el Estado democrático, en medio de la cual quedaría la escuela, funcionando en el ámbito y la lógica de éste pero al servicio de aquélla. La cuestión consiste en si el Estado está simplemente al servicio de la economía capitalista o, por el contrario, puede corregir y orientar su funcionamiento. El autor desarrolló esta idea más ampliamente, junto con H. Levin, en el libro *Schooling and work in the democratic state.*	Educación y Estado Reproducción social Funciones de la escuela Marxismo
13	TURNER	Movilidad de patrocinio y movilidad competitiva	Mientras que los escolares norteamericanos han acudido tradicionalmente a una escuela unitaria e integrada, hasta terminar la *high school* a los 17 años, los británicos eran separados a los 11, tras el examen llamado *eleven-plus (11+)*, en distintas ramas de la enseñanza secundaria: *grammar, technical* y *secondary modern schools*, un sistema que todavía pervive en países centroeuropeos de lengua alemana. El artículo contrapone las visiones de la educación y la sociedad presentes tras ambos modelos.	Sistemas escolares Segregación e integración Reforma comprehensiva Movilidad social
14	HOGGART	El becario	Hoggart fue uno de los pioneros de los *cultural studies*, y aquí presenta la difícil y dramática situación por la que ha de pasar el alumno de clase obrera que se adhiere a la escuela y logra el éxito en ella, dividido a partir de ahí entre dos mundos. ¿Es racional, desde el punto de vista de un alumno de clase obrera, aceptar los elevados costes de intentar lograr un improbable éxito escolar? Una visión distinta de lo que Gramsci llamaba, malhumorado, «la traición del becario».	Clases sociales Movilidad social Cultura

15	KELLY y NIHLEN	La enseñanza y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo desiguales, recompensas desiguales	La escuela desempeña un papel ambiguo y contradictorio frente a las relaciones de género. Aunque la literatura sobre educación y mujer, patriarcado, división sexual del trabajo, etc., es abundante, este texto tiene la virtud de presentar una revisión general de la problemática, desde las desigualdades en la sociedad global, pasando por la configuración de la profesión docente y los sesgos y efectos de los *currícula* formal e informal, la orientación, etc., hasta las formas de resistencia de las mujeres.	Mujer Sexismo Género Resistencia
16	MCCARTHY	Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos	La desigualdad y la diversidad étnicas revelan el etnocentrismo de la cultura escolar, ponen a prueba su vocación igualitaria y la sumergen en la difícil disyuntiva entre igualitarismo y respeto a la diferencia, entre universalismo y relativismo. Estados Unidos, un país de inmigración por excelencia, ha tenido desde sus inicios que afrontar este problema, que en Europa se vio ocultado por la marejada del nacionalismo pero resurge de la mano de nuevos nacionalismos sin estado, regionalismos y flujos migratorios.	Etnia Racismo Multiculturalismo Diversidad
17	BOURDIEU	Las estrategias de reconversión	El nombre de Bourdieu es inevitable en la educación, sobre todo como representante señero de las teorías de la reproducción. Otros escritos suyos sin duda son más populares en este campo, concretamente *La reproducción* y *Los estudiantes y la cultura*, pero éste representa mejor su trabajo más reciente y, en particular, su insistencia en el capital cultural, junto al económico y el social, como forma de transmisión y de adquisición de las posiciones sociales, es decir, de reproducción y de movilidad.	Reproducción social Clases sociales Estratificación social Legitimación Weberianos
18	PARKIN	El cierre social comoexclusión	Parkin critica la unilateralidad del marxismo para dar cuenta de otras formas de desigualdad que la asociada a la posesión o no de medios de producción, en particular el género, la raza y el capital cultural, es decir, la educación. El fragmento seleccionado puede considerarse representativo del credencialismo, es decir, del énfasis en el uso de los diplomas como instrumento para obtener y defender ventajas sociales, pero un credencialismo «moderado» que sitúa este mecanismo junto a otros.	Credencialismo Estratificación social Weberianos
19	BALLION	La enseñanza privada: ¿una escuela a medida?	Al menos en España, el estudio de la divisoria entre escuela pública y privada ha estado unilateralmente volcado sobre la aceptación o el rechazo de la socialización unilateral en valores religiosos o sobre la procedencia social del alumnado. Sin embargo, es preciso preguntarse sobre otras variables como la flexibilidad de cada tipo de centro para responder a las demandas del entorno, su atención al plus que separa la educación de la enseñanza o su particular relación con las familias.	Escuela privada Elección de centro Desigualdades escolares Modelos educativos

20	RAMÍREZ y BOLI	La construcción política de la escuela de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial	Las autoridades y la opinión pública suelen preocuparse especialmente por la educación en momentos de crisis, como sucedió en España con la LGE en el ocaso de la dictadura o en Estados Unidos cada vez que han visto amenazada su hegemonía económica o tecnológica por Alemania, la ex URSS o Japón. Pudiera ser, entonces, que los primeros sistemas escolares hubiesen surgido, no en las sociedades y de los Estados más desarrollados, como suele pensarse, sino en los más débiles, como respuesta a esa debilidad.	Sistemas escolares Estado Política educativa Historia
21	GRIGNON	Cultura erudita y cultura práctica	*L'ordre des choses* fue y sigue siendo uno de los pocos trabajos de entidad dedicados a la Cenicienta del sistema educativo, la formación profesional, en este caso por un autor próximo al Centre de Sociologie Européenne, es decir, a la escuela de Bourdieu. Más allá de la obviedad de que son mayoritariamente alumnos de origen trabajador y con un destino de trabajadores, Grignon bucea en la especificidad de la cultura de clase que impera en ellos, la concepción del trabajo que propician, etc.	Formación profesional Reproducción social Clases sociales Trabajo
22	CCCS	El ascenso de la Comisión de Servicios de Fuerza de Trabajo	Desde la segunda mitad de los setenta han crecido a gran velocidad los subsistemas de formación profesional ocupacional, fuera del sistema educativo reglado y bajo la égida de las autoridades económicas y con intervención de los agentes sociales. Es una cuestión abierta en qué medida responden a la demanda de (re)cualificación, a la necesidad de (re)socialización de la mano de obra o a políticas de administración del (des)empleo.	Formación profesional Formación ocupacional Educación de adultos Empleo
23	SIMPSON y SIMPSON	Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones	El magisterio figura entre las denominadas «semiprofesiones», que requieren educación superior, se ejercen al amparo del Estado social y son en gran medida desempeñadas por mujeres. Algunos autores hablan de «proletarización» de la docencia, pero la tesis de este artículo sería, más bien, que nunca hubo profesionalización en sentido fuerte. De paso, se plantea una cuestión parecida a la del huevo y la gallina: ¿se feminizan porque no se profesionalizan o no se profesionalizan porque se feminizan?	Profesión docente Feminización Semiprofesiones
24	GALLAND	Una nueva etapa en la vida	El fin de la época del pleno empleo, y en particular la enorme amplitud alcanzada por el desempleo juvenil en los años setenta y primeros ochenta, en combinación con la prolongación de la escolaridad de derecho y de hecho, ha llevado a la ruptura de las pautas tradicionales de transición y a la interrogación sobre cuál es la naturaleza de ese período, cada vez más prolongado, que media entre el abandono de la escuela y la plena asunción de responsabilidades adultas.	Transición a la vida activa Juventud Empleo

25	COLEMAN	Igualdad y calidad en la educación americana: escuelas públicas y escuelas católicas	*High school and beyond*, de Coleman, Hoffer y Kilgore, relanzó la polémica sobre escuela pública y privada, y en particular sobre la religiosa (y, de paso, sobre la validez de las técnicas de análisis) al afirmar que, en Estados Unidos, las escuelas secundarias católicas privadas obtienen mejores resultados de sus alumnos que las otras privadas y que las públicas. El principal factor explicativo invocado por los autores, sin embargo, no fue la religión, ni su carácter privado, sino el sentimiento de comunidad.	Familia Modelos educativos Escuela privada Logro Comunidad escolar
26	HUSÉN	¿Ha descendido el nivel?	No hay reforma comprehensiva o propuesta de tal que no desate la polémica sobre el «nivel». Se suele aducir que se somete a los mejores a las limitaciones de los peores, lo que llaman la «teoría del convoy»: hay que ir a la velocidad del barco más lento. Aquí lo llaman *egebeización*. El debate suele ser un carnaval de prejuicios y tonterías que dicen más sobre el trabajo de los que intervienen que sobre los alumnos, pero Husén afronta seriamente el problema, con datos de la IEA, e incluso la validez misma de la pregunta.	Calidad Evaluación Reforma comprehensiva Segregación e integración
27	LEVIN	El dilema de las reformas comprehensivas de la escuela secundaria en Europa	El análisis de las reformas comprehensivas europeas permite ver cómo a cada paso igualitario ha seguido una reacción anti-igualitaria, pues los sectores que basan sus estrategias individuales y colectivas para el logro de ventajas en la educación buscan restablecer los privilegios perdidos o sustituirlos por otros equivalentes. Cabe atribuirlo a la contradicción entre la dinámica igualitaria del Estado, que propicia las reformas, y la lógica divisiva de la economía capitalista, que obliga a competir por recompensas escasas.	Sistemas escolares Segregación e integración Reforma comprehensiva Movilidad social
28	ENGUITA	Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación	Las desigualdades de clase, género y etnia, y las políticas que se aplican a cada una de ellas, se comprenden mejor en sus causas y sus efectos por el simple ejercicio de su comparación. Al hacerlo entran en juego la distinta significación económica de esas formas de desigualdad, su diferente articulación con la cultura nacional y escolar, el posicionamiento relativo de la institución educativa y su agente el magisterio y, en fin, las estrategias individuales y colectivas de los afectados.	Reforma comprehensiva Movilidad social Clase social Género Etnia Política educativa
29	BERNSTEIN	Una crítica de la educación compensatoria	En los sesenta se popularizó la idea de la «cultura de la pobreza», por la cual los niños pobres se ven, por serlo, privados de recursos que les permitirían salir de su situación a través del éxito escolar, un círculo vicioso que corresponde solucionar a la educación compensatoria. Bernstein critica las limitaciones de esa idea y, de paso, presenta algunos de los aspectos principales de su aportación teórica más conocida, la distinción entre los códigos lingüísticos restringido y elaborado y sus consecuencias para la escuela.	Educación compensatoria Lenguaje Política educativa Modernización Clase media

30	JENCKS	¿Qué hacer?	Las obras de Jencks, *Inequality* y *Who gets ahead?*, representan todavía el intento más sistemático de identificar, separar y calibrar los efectos sobre el éxito o el fracaso escolares de las variables típicas: origen social, estudios de los padres, inteligencia, etc. La diferencia entre éste y otros estudios es que no se apoya en una base de datos, sino en la explotación minuciosa de numerosas bases diferentes, desde los datos censales a encuestas diseñadas específicamente para escolares, paneles longitudinales y otras.	Estratificación social Desigualdades escolares Logro
31	TORT	La situación de test: una relación social	La medición del cociente intelectual ha legitimado la evaluación, orientación y selección de los alumnos. Sin embargo, ha sido fuertemente contestada en su base científica, sobre todo a partir del escándalo en torno a la manipulación de datos por C. Burt, y continúa sin haber respuesta a la pregunta de si el CI explica realmente algo o es simplemente un artilugio que nos dice lo que queríamos oír, o que confirma los resultados escolares porque no es más que un examen escolar disfrazado.	Psicologismo Lenguaje Evaluación Logro Herencia y ambiente
32	MEAD	Nuestros problemas educativos a la luz de la experiencia samoana	El ideal norteamericano de la igualdad de oportunidades ha mantenido siempre viva la polémica *nature-nurture* (herencia o ambiente). Este texto de M. Mead, muy cuestionado hoy como trabajo antropológico (véase Derek Freeman: *Mead and Samoa*), tuvo la virtud de llegar en el momento oportuno y dar armas a los ambientalistas. En todo caso, la comparación del papel de la educación en culturas muy diversas propicia siempre un sano ejercicio de distanciamiento frente a lo que erróneamente consideramos obvio.	Adolescencia Modelos educativos Antropología Herencia y ambiente
33	DREEBEN	La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas	Aunque poco conocido en el ámbito de la sociología, Dreeben presenta una perfecta aplicación de los *patterns* parsonianos a la educación. Lo interesante de su trabajo es que no analiza el discurso escolar, ni lo que entra a la escuela o sale de ella, sino lo que sucede en su interior, en particular en los aspectos más discretos de su experiencia cotidiana. Aunque netamente funcionalista, su trabajo ha sido profusamente utilizado por los críticos radicales de la educación.	Funcionalismo Currículum oculto Funciones de la escuela Modernización
34	FOUCAULT	Los medios del buen encauzamiento	La contrapartida de las Luces, de las libertades públicas traídas por la Ilustración y las revoluciones burguesas, está en las disciplinas. Foucault estudió especialmente las formas capilares del poder, y entre ellas las propias de las instituciones totales (el manicomio, la prisión, el ejército). La escuela se presenta como una institución cercana a éstas, y el autor subraya el papel en ella de la organización del tiempo, la disposición del espacio, la vigilancia panóptica, el examen, el registro escrito...	Currículum oculto Disciplina Estado Sociología del aula Evaluación

35	Friedenberg	La cuna de la libertad	Un trabajo poco conocido en el mundo académico, cuyo autor forma parte, junto con Jackson, Silberman, Leacock, Rist, Cicourel y otros, del importante grupo de etnógrafos de hecho de los sesenta, en cuya obra están ya la mayoría de los elementos empíricos del posterior análisis de las «relaciones sociales de la educación» por los neomarxistas, aunque sin sus ambiciones teóricas. Al mismo tiempo puede considerarse un buen ejemplo de lo que puede dar de sí una observación inteligente de la realidad o, para decirlo más académicamente, el análisis etnográfico.	Currículum oculto Etnografía Sociología del aula
36	Anyon	Clase social y conocimiento escolar	El sistema escolar combina una igualdad formal básica (planes de estudios, programas, instalaciones, formación del profesorado) con una gran capacidad de diversificar de hecho la enseñanza en virtud de las expectativas de profesores, alumnos y familias. Esto lleva a plantear distintos niveles de exigencia, primar diferentes actitudes, etc., de modo que cada centro termina reflejando la especificidad de clase de su público. Un texto casi clásico sobre la diversificación del currículum.	Contenido Modelos educativos Clases sociales Currículum expreso Currículum oculto
37	Apple	Economía política de la publicación de libros de texto	Existen numerosos trabajos sobre aspectos determinados de los libros de texto (su visión de las relaciones de género o étnicas, de la historia, del movimiento obrero, de la ciencia, etc.), pero pocos, o casi ninguno, sobre las condiciones generales en que éstos se producen y el modo en que determinan el contenido de la enseñanza. Una penuria que contrasta con el hecho evidente de que la referencia más firme del docente, por encima de leyes, reformas, discursos o carreras, no es otra que el libro de cada día.	Currículum expreso Libros de texto Contenido
38	Rist	Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado	Los estudios de sociología de la delincuencia han señalado los efectos que las expectativas que mantenemos sobre las personas tienen sobre el comportamiento real de éstas: lo que se llama el proceso de etiquetado. Una profecía que se cumple a sí misma según el *dictum* de Thomas: «Si los hombres definen una situación como real, ésta se vuelve real en sus consecuencias.» En el ámbito de la educación esto se conoce más, a partir del trabajo de Rosenthal y Jacobson, como el «efecto Pigmalion».	Teoría del etiquetado Profecía autosatisfactoria Evaluación
39	Young	Conocimiento y control	*Knowledge and control* (1971) fue el buque insignia de la «Nueva Sociología (británica) de la Educación». Se distinguía de la anterior por negarse a considerar la escuela como una caja negra, en la cual se mira qué entra y qué sale, pero no qué sucede dentro, y por devolver el papel protagonista a los agentes (profesores, alumnos) sin renunciar a comprender la escuela en el marco de la sociedad global. La introducción de Young puede considerarse el manifiesto de esta corriente.	Interaccionismo Currículum Sociología del aula

40	Willis	Producción cultural y teorías de la reproducción	*Learning to labour* (Aprendiendo a trabajar), paradigma de los «estudios culturales» y las «teorías de la resistencia», marcó un hito no tanto por sus conclusiones, muy discutidas, como por su brillante combinación de metodología micro, etnográfica, y teoría macro, estructural. En este texto posterior, Willis opone su perspectiva de la «producción cultural» al hiperestructuralismo, en línea con el debate más amplio entre autores como Williams y Thompson, de un lado, y Althusser o Poulantzas, de otro.	Teoría de la resistencia Producción cultural Rechazo escolar Alumnos Cultura
41	Berger y Luckmann	Socialización primaria	Obra básica de la sociología del conocimiento, representativa de la corriente «humanista» seguidora de A. Schutz y fuertemente apoyada en el conductismo social (a no confundir con el conductismo a secas) de G. H. Mead y en la obra del joven Marx. Su insistencia en la importancia del «mundo que se da por sentado», es decir, en las rutinas de la vida cotidiana, la hace especialmente útil para comprender la socialización de la infancia, en este caso la socialización primaria en el seno de la familia.	Socialización Familia Interaccionismo Schutzianos
42	Kohn	Clase social y relaciones entre padres e hijos	Kohn ha estudiado los efectos de la clase social, y especialmente de las características de la ocupación del padre sobre sus expectativas en torno a la educación de los hijos. Diferentes ocupaciones requieren distintas actitudes y disposiciones, pero, a la vez, se proyectan sobre la siguiente generación a través de las prioridades de los padres en la educación de sus descendientes. La diferencia decisiva se da entre quienes controlan sus condiciones de trabajo y quienes están sometidos a ellas.	Familia Modelos educativos Socialización Trabajo
43	Fiske	La cultura televisiva	John Fiske estudia el consumo televisivo desde la perspectiva de los Cultural Studies, lo cual implica un énfasis en la producción cultural por los consumidores, es decir, en la reelaboración de los significados transmitidos por el medio desde la propia cultura de grupo, que lo sitúa en una posición muy distinta del habitual tremendismo con que se trata la influencia de los medios sobre la población en general y la infancia en particular, tremendismo especialmente presente en el ámbito escolar.	Medios de Comunicación Producción cultural Interaccionismo
44	Lerena	Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático	El malogrado Lerena propuso una afortunada distinción entre lo que denominaría los sistemas «escolástico», «liberal» y «tecnocrático» para analizar la evolución de nuestras instituciones educativas. Aparte de las intrínsecas, la virtud extrínseca de estos textos reside en que se aventuran a dar cuenta panorámica de la evolución del sistema educativo español abstrayendo los rasgos fundamentales del proceso. Un excelente ejercicio de sociología histórica.	Sistemas escolares Modelos educativos España Historia

45	CARABAÑA	La pirámide educativa	Este artículo polemiza, como le gusta a su autor, con casi todo lo que la sociología nacional creía saber sobre los resultados de la Ley General de Educación, en particular con la creencia de que ésta trajo consigo una fuerte expansión de la enseñanza secundaria en su conjunto, del bachillerato en especial y de la matrícula universitaria, así como con la idea de que el sistema era escenario de un fracaso escolar masivo entre el final de la EGB y el final de la secundaria. Idóneo para un debate.	España Igualdad de oportunidades Movilidad social Reforma comprehensiva Política educativa LGE
46	VARELA	Una reforma educativa para las nuevas clases medias	Se suele dar por sentado que las reformas, en especial las comprehensivas y en particular la LOGSE, benefician a los sectores más desfavorecidos tanto por sus innovaciones en términos de unificación, acceso, etc., como por la des-academización del currículum. Es posible, sin embargo, que los modelos más abiertos y flexibles, menos directivos, etc., favorezcan sólo a los sectores más capaces de basarse en sus propios medios (en su entorno familiar) para orientarse y tener éxito en un medio difuso y confuso.	España Reforma comprehensiva Psicologismo LOGSE

PRIMERA PARTE
LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA

Texto 1

EL CARÁCTER CAPITALISTA DE LA MANUFACTURA*

por Karl Marx

La división manufacturera del trabajo es para Marx una forma específica del modo de producción capitalista. Esta forma de organizar el trabajo convierte al trabajador en una parte mínima y fragmentaria del complejo proceso de producción: interdependiente de otros trabajadores, que están en su misma situación, y completamente dependiente del capitalista, que establece esas particulares condiciones de trabajo para mejor producir plusvalor relativo *o aumentar, a expensas de los obreros, la* autovaloración del capital. *Así son, pues, las nuevas condiciones de la división —manufacturera— del trabajo, o sea, las nuevas condiciones para la dominación que el capital ejerce sobre el trabajo y, en fin, el medio para producir más con la misma cantidad de trabajo consiguiendo abaratar las mercancías y acelerar la acumulación de capital.*

Un número relativamente grande de obreros puestos bajo el mando *del mismo capital*; tal es el punto de partida natural, tanto de la cooperación en general como de la manufactura. Y viceversa, la división manufacturera del trabajo convierte en necesidad *técnica* el aumento del número de obreros empleado. La división existente del trabajo prescribe al capitalista individual el mínimo de obreros que debe utilizar. De otra parte, las ventajas de una división ulterior están condicionadas por el aumento ulterior del número de obreros, lo que sólo se puede hacer por múltiplos. Pero con la parte *variable* debe aumentar también la parte *constante* del capital; junto al volumen de las condiciones de producción colectivas —edificaciones, hornos, etc.—, también ha de acrecentarse, y mucho más rápidamente que la cantidad de obreros, la *materia prima*. La masa de materias primas consumida en un tiempo dado por una cantidad dada de trabajo, aumenta en la misma proporción en que, a causa de su división, se acrecienta la fuerza productiva del trabajo. El *aumento progresivo del mínimo de capital* en manos del capitalista individual, o la *transformación progresiva de los medios de subsistencia y medios de producción sociales en capital* es, pues, una ley que surge de las características técnicas propias de la manufactura.[1]

Al igual que en la *cooperación* simple, el cuerpo actuante de trabajo es en la *manufactura* una *forma de existencia del capital*. El mecanismo social de la

* K. Marx, *El capital*, Madrid, Siglo XXI, 1975, libro I, vol. 2, pp. 437-449.

1. «No basta que el *capital* necesario» (debería decir: que los medios de subsistencia y de producción necesarios) «para la subdivisión de los oficios esté disponible en la sociedad; se requiere, además, que esté acumulado, en las manos de los empresarios, en masas suficientemente grandes para permitirles hacer trabajar en gran escala... A medida que aumenta la división, la ocupación constante de un mismo número de obreros exige un capital cada vez más considerable en materias primas, herramientas, etc.» (Storch, *Cours d'économie politique*, París, pp. 250, 251.) «La concentración de los instrumentos de producción y la división del trabajo son tan inseparables entre sí como lo son, en el dominio de la política, la concentración de los poderes públicos y la división de los intereses privados.» (K. Marx, *Misère de la philosophie*, p. 134.)

producción, compuesto por los numerosos obreros parciales, pertenece al capitalista. Por ende, la fuerza productiva resultante de la combinación de los trabajos se presenta como *fuerza productiva del capital.* La manufactura propiamente dicha no sólo somete a los obreros, antes autónomos, al mando y a la disciplina del capital, sino que además crea una gradación *jerárquica* entre los obreros mismos. Mientras que en la cooperación simple, en términos generales, deja inalterado el modo de trabajo del individuo, la manufactura lo revoluciona desde los cimientos y hace presa en las raíces mismas de la fuerza individual de trabajo. Mutila al trabajador, lo convierte en una aberración al fomentar su habilidad parcializada —cual si fuera una planta de invernadero— sofocando en él multitud de impulsos y aptitudes productivos, tal como en los estados del Plata se sacrifica un animal entero para arrebatarle el cuero o el sebo. No sólo se *distribuyen* los diversos trabajos parciales entre distintos individuos, sino que el individuo mismo es dividido, transformado en mecanismo automático impulsor de un trabajo parcial,[2] realizándose así la absurda fábula de Menenio Agripa, que presenta a un hombre como un mero fragmento de su propio cuerpo.[3] Si en un principio el obrero vende su fuerza de trabajo al capital porque él carece de los *medios materiales para la producción* de una mercancía, ahora es su propia *fuerza de trabajo individual* la que se niega a prestar servicios si no es vendida al capital. Únicamente funciona en una concatenación que no existe sino *después* de su venta, en el taller del capitalista. Incapacitado por su propia constitución para hacer nada con independencia, el obrero de la manufactura únicamente desarrolla actividad productiva como *accesorio* del taller del capitalista.[4] Así como el pueblo elegido lleva escrito en la frente que es propiedad de Jehová, la división del trabajo marca con hierro candente al obrero manufacturero, dejándole impresa la señal que lo distingue como propiedad del capital.

Los conocimientos, la inteligencia y la voluntad que desarrollan el campesino o el artesano independientes, aunque más no sea en pequeña escala —al igual que el salvaje que ejerce todo el arte de la guerra bajo la forma de astucia personal—, ahora son necesarios únicamente para el taller en su conjunto. Si las potencias intelectuales de la producción amplían su escala en un lado, ello ocurre porque en otros muchos lados se desvanecen. Lo que pierden los obreros parciales se *concentra*, enfrentado a ellos, en el capital.[5] Es un producto de la división manufacturera del trabajo el que las *potencias intelectuales* del proceso material de la producción se les contrapongan como *propiedad ajena y poder que los domina.* Este *proceso de escisión* comienza en la cooperación

2. Dugald Stewart llama a los obreros manufactureros «autómatas vivientes... empleados en los detalles del trabajo». (*Works*, p. 318.)

3. En los corales cada individuo constituye, en realidad, el estómago de todo el grupo. Pero le aporta sustancias nutritivas, en vez de quitárselas como el patricio romano.

4. «El obrero que lleva en sus brazos todo un oficio puede ir a cualquier lado a ejercer su industria y encontrar sus medios de subsistencia; el otro» (el obrero manufacturero) «no es más que un accesorio que separado de sus compañeros ya no tiene ni capacidad ni independencia, hallándose obligado por tanto a aceptar la ley que se juzgue adecuado imponerle.» (Storch, *Cours d'économie politique*, San Petersburgo, 1815, t. I, p. 204.)

5. A. Ferguson, *An essay of the history of civil society*, Edimburgo, p. 281: «Puede haber ganado uno lo que el otro ha perdido.»

simple, en la que el capitalista, frente a los obreros individuales, representa la unidad y la voluntad del cuerpo social de trabajo. Se desarrolla en la manufactura, la cual mutila al trabajador haciendo de él un obrero parcial. Se consuma en la gran industria, que separa del trabajo a la *ciencia*, como potencia productiva autónoma, y la compele a servir al capital.[6]

En la manufactura el enriquecimiento del obrero colectivo —y por ende del capital— en fuerza productiva social, se halla condicionado por el empobrecimiento del obrero en fuerzas productivas individuales. «La ignorancia es la madre de la industria, así como lo es de la superstición. La reflexión y la imaginación están sujetas a error, pero el hábito de mover la mano o el pie no dependen de la una ni de la otra. Se podría decir, así, que en lo tocante a las manufacturas su perfección consiste en poder desembarazarse del espíritu,* de tal manera que *se puede* [...] *considerar* al taller *como una máquina cuyas partes son hombres.*»[7] Es un hecho que a mediados del siglo XVIII, algunas manufacturas, para ejecutar ciertas operaciones que pese a su sencillez constituían secretos industriales, preferían emplear obreros medio idiotas.[8]

«El espíritu de la mayor parte de los hombres», dice Adam Smith, «se desenvuelve necesariamente a partir de sus ocupaciones diarias. Un hombre que pasa su vida entera ejecutando unas pocas operaciones simples... no tiene oportunidad de ejercitar su entendimiento... En general, se vuelve tan estúpido e ignorante como es posible que llegue a serlo un ser humano». Luego de haber descrito el embrutecimiento del obrero parcial, continúa Smith: «La uniformidad de su vida estacionaria corrompe de un modo natural el *empuje* de su inteligencia... Destruye incluso la energía de su cuerpo y lo incapacita para emplear su fuerza con vigor y perseverancia en cualquier otro terreno que no sea la actividad detallista para la que se lo ha adiestrado. De este modo, su destreza en su actividad especial parece haber sido adquirida a expensas de sus virtudes intelectuales, sociales y marciales. Ahora bien, en toda sociedad industrial y civilizada, es ésta la condición en la que tiene *necesariamente* que caer el pobre que trabaja *(the labouring poor)*, o sea la gran masa del pueblo.»[9]

6. «Se opera una separación radical entre el sabio y el trabajador productivo, y la ciencia, en vez de estar en manos del obrero para acrecentar sus propias fuerzas productivas [...], en casi todos lados se le enfrenta... El conocimiento deviene un instrumento que se puede separar del trabajo y contraponerse a éste». (W. Thompson, *An Inquiry into the Principles of the Distribution of Wealth*, Londres, 1824, p. 274.)

7. A. Ferguson, *op. cit.*, p. 280.

8. J. D. Tuckett, *A History of the Past and Present State of the Labouring Population*, Londres, 1846, vol. I, p. 148.

* En la 4.ª edición esta frase de la cita de Ferguson comienza así: «Las manufacturas, en consecuencia, prosperan más allí donde más se prescinde del espíritu.»

9. A. Smith, *Wealth of Nations*, lib. V, cap. I, art. II. Como discípulo de Adam Ferguson, quien había expuesto las consecuencias negativas de la división del trabajo, Smith veía este punto con toda claridad. En la introducción de su obra, en la que celebra *ex professo* la división del trabajo, se limita a anotar de pasada que la misma es fuente de las desigualdades sociales. Sólo en el libro V, sobre los ingresos del estado, reproduce las tesis de Ferguson. En *Misère de la philosophie* he dicho lo pertinente sobre la conexión histórica entre Ferguson, Adam Smith, Lemontey y Say, en lo referente a su crítica de la división del trabajo, y presentado también allí, por primera vez, la división manufacturera del trabajo como *forma específica del modo de producción capitalista* (*Ibidem*, pp. 122 y ss.).

Para evitar el descaecimiento completo de las masas populares, resultante de la división del trabajo, Adam Smith recomendaba la instrucción del pueblo por cuenta del estado, aunque en dosis prudentemente homeopáticas. Germain Garnier, su traductor y comentarista francés, que bajo el Primer Imperio se metamorfoseó, como era natural, en senador, polemiza consecuentemente contra esa propuesta. La instrucción popular infringiría las leyes primordiales de la división del trabajo; adoptarla equivaldría a «*proscribir todo nuestro sistema social*». «Como todas las demás divisiones del trabajo, la que existe entre el trabajo manual y el trabajo intelectual[10] se vuelve más intensa y acentuada a medida que *la sociedad*» (Garnier, acertadamente, emplea este término para designar al capital, a la propiedad de la tierra y a *su* estado) «se vuelve más opulenta. Como todas las otras, esta división es efecto de los progresos pasados y causa de los progresos venideros... ¿El gobierno debe entonces contrariar esa división del trabajo y retardarla en su curso natural? ¿Debe emplear una parte del ingreso público en el intento de confundir y mezclar dos clases de trabajo que tienden a dividirse y alejarse?».[11]

Cierta atrofia intelectual y física es inseparable, incluso, de la división del trabajo en la sociedad como un todo. Pero como el período manufacturero lleva mucho más adelante esa escisión social entre los ramos del trabajo, y por otra parte hace presa por vez primera —con la división que le es peculiar— en las raíces vitales del individuo, suministra también por primera vez el material y el impulso necesarios para la *patología industrial*.[12]

> Subdividir a un hombre es ejecutarlo, si merece la pena de muerte, o si no la merece asesinarlo [...]. La subdivisión del trabajo es el asesinato de un pueblo.[13]

La cooperación fundada en la división del trabajo, esto es, la manufactura, es en sus inicios una formación debida a un proceso natural. No bien su existencia adquiere cierta consistencia y amplitud, se convierte en una forma consciente, planificada y sistemática del modo capitalista de producción. La historia de la manufactura propiamente dicha muestra cómo la división del trabajo que le es peculiar, adquiere primero empíricamente las formas adecuadas, como si dijéramos a espaldas de las personas actuantes, mientras que luego, al igual que en el caso de las artesanías gremiales, pugna por retener de manera tradicional la forma encontrada otrora, y en algunos casos la retiene por siglos. Si esta forma se modifica, salvo que sea en aspectos accesorios, ello obedece siempre a una revolución de los instrumentos de trabajo. O bien la manufactura *moderna* —y no me refiero aquí a la gran industria, fundada en la maquinaria— encuentra ya disponibles los *disiecta membra poetae* [miembros dispersos del poeta] en las grandes ciudades donde surge, como ocurre por ejemplo con la manufactura de ropa, y en tal caso sólo tiene que reunirlos sacándolos de su dispersión; o bien el principio de la división es de una evidencia palmaria, y entonces, simplemente, las diversas operaciones de la producción artesanal (de la encuadernación, pongamos por caso) se asignan en exclusividad a obreros especiales. En tales casos no insume ni siquiera una semana de experiencia la tarea de determinar el número proporcional de los brazos necesarios para cada función.[14]

A través del análisis de la actividad artesanal, de la conversión de los instrumentos de trabajo en específicos, de la formación de los obreros parciales y de su agrupamiento y combinación en un mecanismo colectivo, la división manufacturera del trabajo genera la gradación cualitativa y la proporcionalidad cuantitativa de procesos sociales de producción, o sea determinada *organización del trabajo social*, y desarrolla así, a la vez, una nueva fuerza productiva social del trabajo. Como forma específicamente *capitalista* del proceso social de la producción —y sobre las bases preexistentes no podía desarrollarse revistiendo una forma que no fuera la *capitalista*— la manufactura no es más que un método especial de producir *plusvalor relativo* o de aumentar a expensas de los obreros la *autovalorización del capital*, o sea lo que se denomina *riqueza social*, «*wealth of nations*» [riqueza de las naciones], etc. No sólo desarrolla la fuerza productiva social del trabajo para el capitalista, en vez de hacerlo para el obrero, sino que la desarrolla mediante la mutilación del obrero individual. Produce nuevas condiciones para la dominación que el capital ejerce sobre el trabajo. De ahí que si bien, por una parte, se presenta como progreso histórico y fase necesaria de desarrollo en el proceso de formación económica de la sociedad, aparece por otra parte como medio para una explotación civilizada y refinada.

La economía política, que como ciencia especial no surgió hasta el período manufacturero, considera la división *social* del trabajo únicamente desde el punto de vista de la división *manufacturera* del trabajo,[15] esto es, como

10. Ferguson dice ya en la obra citada, p. 281: «E incluso el pensar, en esta era de separaciones, puede convertirse en un oficio especial.»

11. G. Garnier, t. V de su traducción, pp. 4-5.

12. Ramazzini, profesor de medicina práctica en Padua, publicó en 1713 su obra *De morbis artificum*, traducida en 1777 al francés y reimpresa en 1841 en la *Encyclopédie des sciences médicales. 7e. Div. Auteurs Classiques.* El período de la gran industria, por supuesto, ha ampliado considerablemente su catálogo de las enfermedades obreras. Véanse, entre otras obras, *Hygiène physique et morale de l'ouvrier dans les grandes villes en général, et dans la ville de Lyon en particulier.* Por el doctor A. L. Fonteret, París, 1858, y [R. H. Rohatzsch,] *Die Krankheiten, welche verschiednen Ständen, Altern und Geschlechtern eigentümlich sind*, 6 tomos, Ulm, 1840. En 1854 la Society of Arts designó una comisión investigadora de la patología industrial. La lista de los documentos reunidos por dicha comisión se encuentra en el catálogo del Twickenham Economic Museum. Muy importantes son los *Reports on Public Health*, de carácter oficial. Véase también Eduard Reich, doctor en medicina, *Über die Entartung des Menschen*, Erlangen, 1868.

13. «To subdivide a man is to execute him, if he deserves the sentence, to assassinate him, if he does not... The subdivision of labour is the assassination of a people.» (D. Urquhart, *Familiar Words*, Londres, 1855, p. 119.) Hegel tenía opiniones extremadamente heréticas sobre la división del trabajo: «Por hombres cultos debemos entender, ante todo, aquellos que pueden hacer todo lo que hacen otros», dice en su *Filosofía del derecho*.

14. La campechana creencia en el genio inventivo que, *a priori*, desplegaría el capitalista en la división del trabajo, únicamente se encuentra entre los profesores alemanes. Como por ejemplo el señor Roscher, quien a modo de recompensa dedica «diversos salarios» al capitalista, de cuya cabeza jupiterina surge ya pronta y acabada la división del trabajo. La aplicación más amplia o más exigua de la división del trabajo depende del tamaño de la bolsa, y no de la magnitud del genio.

15. Escritores anteriores como Petty, como el anónimo autor de las *Advantages of the East-India Trade*, etc., exponen mejor que Adam Smith el carácter capitalista de la división manufacturera del trabajo.

medio para producir más mercancías con la misma cantidad de trabajo, y por tanto para abaratar las mercancías y acelerar la acumulación del capital. En antítesis radical con este énfasis en la *cantidad* y en el *valor de cambio*, los escritores de la Antigüedad clásica se atenían exclusivamente a la *calidad* y al *valor de uso*.[16] A consecuencia de la separación entre los ramos de la producción social, se producen mejor las mercancías, los diversos impulsos y talentos de los hombres escogen los campos de acción que les convienen,[17] y sin limitación es imposible hacer algo importante en ningún campo.[18] Producto y productor, por tanto, *mejoran* gracias a la división del trabajo. Si, ocasionalmente, se menciona también el aumento en la masa de productos, ello sólo ocurre con relación a la mayor abundancia del valor de uso. No se dedica una sola sílaba al *valor de cambio*, al *abaratamiento* de las mercancías. Este punto de vista del valor de uso es el que predomina tanto en Platón,[19] quien en la

16. Una excepción entre los modernos la constituyen algunos escritores del siglo XVIII, como Beccaria y James Harris, que en lo tocante a la división del trabajo casi se limitan a repetir a los antiguos. Beccaria, por ejemplo: «Cualquiera comprueba, por la experiencia, que si siempre se aplican la mano y el ingenio al mismo género de trabajos y de productos, se obtienen resultados más fáciles, más abundantes y mejores que si cada cual hiciese por separado todas las cosas necesarias para sí mismo, y solamente esas cosas... De este modo, para utilidad pública y privada, los hombres se dividen en varias clases y condiciones.» (Cesare Beccaria, *Elementi di economia pubblica*, col. Custodi cit., parte moderna, t. XI, p. 28.) James Harris, más tarde conde de Malmesbury, célebre por los *Diaries* escritos durante su embajada en San Petersburgo, llega a decir en una nota a su *Dialogue Concerning Happiness*, Londres, 1741, reimpreso luego en *Three Treatises...*, 3.ª ed., Londres, 1772: «Toda la argumentación para demostrar que la sociedad es algo natural» (esto es, por la «división de las ocupaciones») «está tomada del segundo libro de la *República* de Platón».

17. Así, por ejemplo, en la *Odisea*, XIV, 228: «Pues cada hombre se regocija en trabajos diferentes», y Arquíloco, en Sexto Empírico: «Cada cual recrea sus sentidos en otro trabajo.»

18. «Πολλ' ἠπίστατο ἔργα, κακῶς δ' ἠπίστατο πάντα.» [«Él sabía muchos oficios, pero todos los sabía mal.»] El ateniense, en cuanto productor de mercancías se sentía superior al espartano, porque en la guerra el lacedemonio podía disponer de hombres, sin duda, pero no de dinero. Así se lo hace decir Tucídides a Pericles en el discurso en que éste incita a los atenienses a la guerra del Peloponeso: «Los que *producen para sí mismos* están más dispuestos a hacer la guerra con sus cuerpos que con *dinero*.» (Tucídides, lib. I, cap. 141.) No obstante, también en la producción material seguía siendo su ideal la αὐταρκεία [autarcía], que se contrapone a la división del trabajo, «pues con ésta hay bienestar, pero con aquélla también hay independencia». Debe tenerse en cuenta, a este respecto, que aun en tiempos de la caída de los Treinta tiranos no llegaban a 5.000 los atenienses que carecían de tierra.

19. Para Platón, la división del trabajo dentro de la entidad comunitaria deriva de la multilateralidad de las necesidades y de la unilateralidad de las dotes del individuo. En Platón, el criterio fundamental es que el trabajador tiene que ajustarse a la obra, y no la obra al trabajador, lo que sería inevitable si éste ejerciera varias artes a la vez, y por tanto la una o la otra quedara relegada a la condición de *accesoria*. «Puesto que el trabajo no ha de esperar a que tenga tiempo libre el que lo hace, sino que el trabajador debe dedicarse a la obra, y no de un modo despreocupado. —Esto es necesario. —De ello se desprende que se producirá más de todo, y mejor y más fácilmente, si cada uno sólo hace una cosa, conforme a su talento natural y en el momento oportuno, libre de toda otra actividad.» (*De Republica*, I, 2.ª ed., Baiter, Orelli, etc.) Análogamente en Tucídides, obra citada, capítulo 142: «La navegación es un arte como cualquier otro, y no se lo puede practicar ocasionalmente, como *actividad accesoria*, sino que, antes bien, no se puede ejercer ninguna otra como ocupación accesoria junto a ella.» Si la obra, dice Platón, tiene que esperar al obrero, a menudo pasará el momento crítico de la producción y se echará a perder el trabajo, «ἔργου καιρὸν διόλλυται» [«se perderá el momento oportuno para el trabajo»]. En la protesta de los propietarios ingleses de blanquerías contra la cláusula de la ley fabril que fija una hora determinada para la comida de todos los obreros, volvemos a encontrar la misma idea platónica. Su industria no podría ajustarse a la conveniencia de los obreros, ya que de «las

división del trabajo ve el fundamento de la separación social en clases, como en Jenofonte,[20] que con su característico instinto burgués se aproxima ya a la división del trabajo dentro de un taller. La república platónica, en la medida en que en ella la división del trabajo figura como el principio formativo del estado, no es más que la *idealización ateniense del sistema egipcio de castas*. También para muchos contemporáneos de Platón, como por ejemplo Isócrates,[21] Egipto era considerado el estado industrial modelo, significación que conservó incluso para los griegos del Imperio Romano.[22]

Durante el período manufacturero propiamente dicho, es decir, el período en que la manufactura es la forma dominante del modo capitalista de producción, la plena realización de las tendencias de la misma choca con múltiples obstáculos. Aunque la manufactura, como hemos visto, además de la gradación jerárquica de los obreros establece una separación simple entre obreros cualificados y no cualificados, la influencia preponderante de los primeros hace que el número de los últimos se mantenga muy restringido. Aunque adapta las operaciones particulares al diferente grado de madurez, fuerza y desarrollo de su órgano vivo de trabajo, y promueve por tanto la explotación productiva de mujeres y niños, esta tendencia fracasa, en términos generales, por los hábitos y la resistencia de los obreros varones. Aunque la disociación

diversas operaciones de chamuscar, lavar, blanquear, satinar, calandrar y teñir, ninguna puede suspenderse en un momento dado sin riesgo o daño... Imponer la misma hora de comida para todos los obreros puede, *ocasionalmente*, hacer que valiosos bienes corran riesgo de ser dañados por operaciones incompletas». Le platonisme où va-t-il se nicher! [¡Adónde ha ido a cobijarse el platonismo!]

20. Jenofonte narra que no sólo era honroso alimentarse en la mesa del rey de los persas, sino que los manjares que allí se servían eran también mucho más sabrosos que los demás. «Y esto no es de asombrarse, pues así como las demás artes se perfeccionan especialmente en las *grandes ciudades*, las comidas regias se preparan de una manera muy especial. Ya que en las *ciudades pequeñas* el mismo hombre hace camas, puertas, arados, mesas; suele construir casas, por añadidura, y se siente contento cuando de esta manera encuentra una clientela suficiente para su sustento. Es enteramente imposible que un hombre que se dedica a tantas cosas las haga todas *bien*. En las grandes ciudades, empero, donde *cada individuo encuentra muchos compradores*, basta también *un* oficio para sustentar a un hombre. E incluso, a menudo, ni siquiera le corresponde a éste un oficio entero, sino que uno hace zapatos de hombre, el otro zapatos de mujer. Aquí y allá, un hombre vive sólo de coser zapatos, el otro de cortarlos; el uno sólo corta las piezas para los vestidos, el otro se limita a coserlas. Ahora bien, es inevitable que quien ejecuta el trabajo *más simple* también lo efectúe *de la mejor manera*. Lo mismo ocurre con el arte culinario.» (Jenofonte, *Cyropaedia*, lib. VIII, cap. 2.) Jenofonte se atiene aquí exclusivamente a la calidad del valor de uso que se desea alcanzar, aunque sabe ya que la escala de la división del trabajo depende de la *amplitud del mercado*.

21. Busiris «los dividió a todos en castas particulares... Ordenó que siempre los mismos individuos ejerciesen los mismos oficios, porque sabía que quienes cambiaban de ocupación no se capacitaban en ninguna; aquellos, en cambio, que constantemente desempeñan las mismas actividades, ejercen cada una de la manera más perfecta. Encontramos, en realidad, que en lo que respecta a las artes y oficios, han sobrepujado a sus rivales más de lo que el maestro supera al chapucero; y en lo concerniente a la institución en virtud de la cual conservan la monarquía y el resto de la constitución estatal, son tan sobresalientes que los filósofos célebres que han analizado el punto elogian la constitución de Egipto por encima de las demás». (Isócrates, *Busiris*, cap. 8.)

22. Cfr. Diodoro Sículo.

de la actividad artesanal abarate los costos de adiestramiento y, por ende, el valor de los obreros, para los trabajos de detalle más difíciles sigue siendo necesario un período de aprendizaje prolongado, que los obreros reivindican celosamente aun allí donde se ha vuelto superfluo. En Inglaterra, por ejemplo, nos encontramos con que las *laws of apprenticeship*, con su aprendizaje de siete años de duración, mantuvieron su plena vigencia hasta el término del período manufacturero; sólo la gran industria las arrojó por la borda. Como la *destreza artesanal* continúa siendo la base de la manufactura y el mecanismo colectivo que funciona en ella no posee un esqueleto *objetivo*, independiente de los obreros mismos, el capital debe luchar sin pausa contra la insubordinación de éstos. «La fragilidad de la naturaleza humana es tan grande», exclama el amigo Ure, «que el obrero, cuanto más diestro es, se vuelve tanto más terco e intratable, y por tanto inflige con sus maniáticos antojos graves daños al mecanismo colectivo».[23] De ahí que durante todo el período manufacturero cundan las quejas acerca de la indisciplina de los obreros.[24] Y si no dispusiéramos de los testimonios de escritores contemporáneos, hablarían con la elocuencia de bibliotecas enteras los simples hechos de que desde el siglo XVI hasta la época de la gran industria el capital no lograra apoderarse de todo el tiempo de trabajo disponible de los obreros manufactureros; de que las manufacturan tienen vida breve y que, con las inmigraciones y emigraciones de obreros, abandonan un país para establecerse en otro. «Hay que establecer el *orden*, de una manera o de otra», exclama en 1770 el tantas veces citado autor del *Essay on Trade and Commerce*. *Orden*, contesta como un eco, 66 años más tarde, el doctor Andrew Ure: «orden» es lo que faltaba en la manufactura, fundada sobre «el dogma escolástico de la división del trabajo», y «*Arkwright creó el orden*».

Al mismo tiempo, la manufactura no podía ni apoderarse de la producción social en toda su amplitud, ni revolucionarla en profundidad. Descollaba, como obra económica de artificio, sobre la amplia base de las artesanías urbanas y de la industria domiciliaria rural. Al alcanzar cierto grado de desarrollo, su propia y estrecha base técnica entró en contradicción con las necesidades de producción generadas por ella misma.

Una de sus creaciones más logradas fue el taller para la producción de los *propios instrumentos de trabajo*, y ante todo, también, de los complejos *aparatos mecánicos* ya empleados entonces. «Un taller tal», dice Ure, «desplegaba ante la vista la división del trabajo en sus múltiples gradaciones. El taladro, el escoplo, el torno tenían cada uno sus propios obreros, jerárquicamente ordenados según el grado de su destreza». Este producto de la división manufacturera del trabajo, a su vez, producía... *máquinas*. Y éstas eliminan la actividad artesanal en cuanto principio regulador de la producción social. Se suprime así, por una parte, el fundamento técnico de la anexión vitalicia del obrero a una función parcial. Y caen, por otra parte, las barreras que ese mismo principio oponía aún a la dominación del capital.

23. Ure, *The philosophy of manufactures*, Nueva York, Augustus M. Kelly, 1967, p. 20.
24. Lo indicado en el texto se aplica mucho más a Inglaterra que a Francia, y más a Francia que a Holanda.

TEXTO 2

EL MARXISMO Y LA EDUCACIÓN: UN BALANCE*

por MARIANO F. ENGUITA

Tres grandes cuestiones se abordan en este texto. Primero, lo que supuso y aún supone la obra de Marx —en concreto el materialismo— a la hora de situar la educación dentro de la problemática del proceso de formación de la conciencia; segundo, el valor que la obra de Marx tiene para abordar el análisis de las funciones de la enseñanza como mecanismo «de producción», o sea, como conjunto de instituciones y procesos que provocan modificaciones en su «materia prima», el alumnado; y, tercero, lo que la obra de Marx ha significado y significa para el análisis del sistema educativo como mecanismo «de asignación», es decir, de distribución de los individuos entre las posiciones de la estructura social adulta.

Cualquiera que sea el juicio que a cada cual merezca hoy su obra, no cabe duda de que Marx ha sido uno de los autores modernos, en particular entre los no dedicados a la educación, con mayor influencia en el ámbito de ésta. Por otra parte, el marxismo ha sido durante varios decenios el discurso del poder sobre media humanidad y el de una importante porción de la población, la política y la intelectualidad occidentales. Sería, por tanto, una tarea excesiva y temeraria la de intentar dar cuenta de todos los aspectos de la obra del fundador, o de la corriente de pensamiento a la que dio origen, que han encontrado una u otra aplicación en las distintas ciencias sociales y humanas que se han ocupado de la educación: sociología, economía, antropología, historia, psicología, pedagogía...

Hay dos cosas que, en consecuencia, no haremos aquí. Una es revisar la docena de textos en los que Marx o Engels o ambos se refirieron de manera explícita a la educación, concretamente a la enseñanza politécnica, el carácter progresivo del trabajo infantil, el régimen combinado de educación y trabajo productivo, la exclusión de la economía política (es decir, de las materias sociales o políticas) del contenido de la enseñanza, la opción por la escuela pública o la distinción entre el estado como administrador y como educador. Otra es analizar las corrientes más importantes que se han reivindicado en todo o en parte herederas del marxismo en las ciencias de la educación: las identificadas con Makarenko, Blonski, Pistrak, Hörnle, Freinet, Freire, etc., en la pedagogía; las teorías de la reproducción, de la correspondencia y de la resistencia, en sociología; la llamada escuela «soviética» o, en parte, la piagetiana, en psicología, etc.

Vale la pena, en cambio, detenernos en tres grandes apartados. Primero, en lo que la obra de Marx, en particular el materialismo, supuso y supone todavía a la hora de situar la educación dentro de la problemática más general

* Colectivo de Estudios Marxistas (coord.): *Marxismo y sociedad. Propuestas para un debate*, Sevilla, Muñoz Moya y Montraveta, editores, 1995, pp. 107-120.

del proceso de formación de la conciencia, es decir, de la sociología del conocimiento. Segundo, en lo que hemos utilizado y podemos utilizar de ella para abordar las funciones de la enseñanza como mecanismo «de producción», es decir, como un conjunto de instituciones y procesos que provocan modificaciones en su «materia prima», el alumnado. Tercero, en lo que ha significado y significa para el análisis del sistema educativo como mecanismo «de asignación», o sea, de distribución de los individuos entre las posiciones de la estructura social adulta.

Realidad, ideología, educación

Más allá de sus recomendaciones concretas sobre la organización del sistema escolar, que hoy resultan simplemente decimonónicas, y más acá de su teoría general de la historia y de la sociedad capitalista, en la obra de Marx se plantean varias líneas temáticas de relevancia indiscutible para la sociología de la educación.[1] En primer lugar, la relación entre el individuo y la sociedad o, por utilizar la terminología del autor, entre hombre y ambiente. Es el problema sintetizado en la tercera tesis sobre Feuerbach:

> La teoría materialista del cambio de las circunstancias y la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella.[2]

En realidad, éste ha sido, quizás, en su versión estrecha (circunscrita a la educación como actividad socializadora expresa), un problema más propio de la pedagogía que de la sociología, pero lo primero basta para que no pueda ser obviado aquí. Ha sido planteado de manera obsesiva por el reformismo pedagógico: ¿cambian antes los individuos o la sociedad? Marx rechaza ese dualismo, reformulando los términos: individuo social, sociedad humana. Su monismo no es una teoría reduccionista (la «base» dicta la «superestructura», la sociedad el individuo) ni del reflejo (la conciencia como proyección de la existencia), sino que se basa en una concepción jerarquizada de la totalidad social, en la que la primacía de un componente no niega en principio la autonomía de otros (aunque la reduzca considerablemente), y en una visión de lo concreto como resultado de un conjunto de determinaciones.

Dentro de esta problemática se mueven su concepción de la persona y su análisis de la conciencia. La primera se basa en una antropología del trabajo como elemento diferencial, constitutivo y constituyente de la especie y del individuo, de la filogénesis y la ontogénesis (tal idea ya había sido defendida por Hegel, en la conocida dialéctica del siervo y el señor, y lo sería luego por

1. Me limitaré en este apartado a señalar someramente lo que ya he tratado en profundidad en *Trabajo, escuela e ideología*, Madrid, Akal, 1985.

2. K. Marx, «Tesis sobre Feuerbach», en K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 666 (texto completo, pp. 665-668), Barcelona, Grijalbo, 1970, 4.ª edición. Modificada según la versión de las *Werke*, vol. III, p. 534, Berlín Oriental, Dietz, 1978.

G. H. Mead). Es a través del trabajo como el ser humano da forma, no sólo a la naturaleza que lo rodea, sino a sí mismo, individual y colectivamente. Dentro de la problemática más estrictamente pedagógica, este tema ha sido retomado por numerosas corrientes, en especial reformistas, que han tratado de reintegrar el trabajo productivo en la educación.

La segunda, que podríamos considerar una teoría o genealogía de la ideología (perdón por la rima), se basa en el postulado de que el ser social es la base del ser consciente (a no confundir con el tópico dogmático de que la infraestructura determina la superestructura, etc., en cualquiera de sus versiones, ni con formulaciones sumarias y de batalla como: «La ideología dominante es la de la clase dominante», etc.) o, dicho de otro modo, que el ser consciente es la expresión consciente del ser real. Marx busca la raíz de las ideas, no en las ideas mismas, sino en las relaciones sociales cotidianas, en concreto las relaciones sociales de producción y cambio. De ahí su prolijo tratamiento de temas como la división del trabajo, la alienación, la reificación, el fetichismo de la mercancía, del dinero o del capital, el carácter histórico y contingente de las categorías económicas, etc. Lo que viene a decirnos, en definitiva, es que la escuela no es el único lugar en que se producen y transmiten ideas ni, probablemente, el principal.

Con esta visión expresiva de la ideología coexiste, sin embargo, otra que podríamos llamar instrumental, en la que se presenta, no como la expresión ideal de las condiciones reales, sino como el producto de una acción manipuladora más o menos consciente. Es aquella según la cual la clase que posee los medios de producción material posee también los «medios de producción espiritual», de modo que la conciencia llega siempre desde fuera, sea «ideológica» o «revolucionaria», traída por los «agentes de la burguesía» o por la «vanguardia revolucionaria». En esta segunda concepción, poco cara a Marx pero mucho a la II Internacional y al bolchevismo, la escuela, como la prensa y otros medios de comunicación y educación, vuelve a primer plano para convertirse en un poderoso instrumento de propaganda y agitación.

La escuela como mecanismo de producción

Más importante para el análisis de la educación en la actualidad, al menos en una perspectiva social, que es en la que esta corriente de pensamiento tuvo y conserva un alto grado de pertinencia, es la influencia que ha tenido el marxismo en la comprensión de sus funciones. Hoy día es un lugar común que la escuela debe preparar a niños y jóvenes para su incorporación a la vida adulta, en particular a las esferas de la producción (el trabajo) y de la política (la ciudadanía). En el centro del pensamiento marxiano está precisamente la problemática del trabajo, por lo cual era de esperar que su aplicación fuera especialmente visible en este terreno, pero sus efectos han sido ambiguos.

La preparación para el trabajo comprende fundamentalmente dos aspectos: cualificación y disciplina. En el sistema educativo se adquieren, por un lado, conocimientos, destrezas, aptitudes, etc., generales y específicas que luego son de aplicación directa o indirecta en la actividad productiva; por

otro, las actitudes, disposiciones, formas de comportamiento, etc., que permiten integrarse sin demasiados roces en la estructura social de la producción (la empresa, el mercado, etc.). Aun a riesgo de simplificar y de utilizar los conceptos en un sentido demasiado restrictivo, podemos llamar a lo primero cualificación, y a lo segundo socialización. Pues bien: Marx aportó un marco conceptual, el de la distinción entre trabajo simple y trabajo complejo y la consideración de la fuerza de trabajo como mercancía, desde el cual puede abordarse fructíferamente el problema de la cualificación, y legó finos análisis de la dinámica descualificadora de la producción fabril, es decir, de la tendencia a la sustitución del trabajo complejo por trabajo simple a través de la división manufacturera de las tareas y de la subordinación del trabajo vivo a la maquinaria.

Sin embargo, el marxismo, fascinado a menudo por los presuntos automatismos de la lógica del capital y por la idea de una polarización social (de la riqueza, pero también del poder y del saber) que terminaría por oponer una gran masa de desposeídos a una pequeña minoría de poseedores, haciendo así inevitable la revolución social, unilaterizó el análisis hasta el punto de permanecer ciego ante otras tendencias de signo opuesto. Así, en la década de los setenta o primeros ochenta, una serie de brillantes estudios de autores como Braverman, Freyssenet, Coriat y otros impusieron en la izquierda la idea de la «descualificación del trabajo». De manera muy simplificada, venía a decir que el capital se sirve de la organización y de la tecnología para sustituir el trabajo cualificado, con un alto grado de autonomía del trabajador, por el trabajo no cualificado, o «especializado», con una completa subordinación del mismo. De este modo reduce los costes de la fuerza de trabajo y refuerza su control sobre ella. El argumento es lógicamente consistente, y en gran medida cierto, pero unilateral. No tiene en cuenta, por ejemplo, que a fuerza de simplificar las tareas éstas resultan, al final, completamente normalizadas, por lo que pueden pasar y pasan a ser realizadas por máquinas, con lo cual se produce una corriente permanente de desaparición de los puestos menos cualificados cuyo efecto sobre la cualificación media de los que permanecen es el de elevarla. Tampoco tuvo en consideración la resistencia de los trabajadores, las necesidades de flexibilidad (el obrero es la máquina más flexible), etcétera, de modo que, como ha dicho Goldhaber, terminó sustituyendo «el motor de la historia por la historia de los motores», es decir, la lucha de clases por la innovación tecnológica. El corolario deducible de la teoría de la descualificación de los puestos de trabajo es restar importancia relativa a la necesidad de que se cualifiquen los trabajadores y, por tanto, al sistema educativo y, tal vez, a las desigualdades escolares.

Más inequívocamente beneficiosa ha sido, creo, la influencia del marxismo en el análisis del papel de la escuela en la socialización para el trabajo. Marx mismo no se planteó siquiera el problema, y su explicación de la conciencia y la ideología a partir de las condiciones materiales de producción invita, de hecho, a despreocuparse del papel socializador de la escuela. Sin embargo, una serie de teorías más recientes, sobre todo en los setenta y los ochenta, han aplicado a las relaciones sociales de la educación la misma metodología de análisis que Marx aplicó a las relaciones sociales de producción. Así como Marx estudió los efectos sobre la conciencia de la división y parcelación del trabajo, la mecanización, el intercambio mercantil, el papel dominante del capital en la producción, etc., así la moderna sociología de la educación de inspiración sustancial o significativamente marxista ha estudiado los efectos de la organización del espacio y el tiempo escolares, la fragmentación del trabajo académico, la jerarquía del aula, la selección de los componentes del currículum, etc., desplazando el acento en el estudio de los efectos de la educación del contenido (programas, textos, planes de estudio...) al proceso material. En definitiva, se ha hecho un análisis materialista del ámbito educativo, y, aunque a él también han contribuido corrientes de pensamiento formalmente muy alejadas del marxismo (como el funcionalismo y la etnografía del aula: Parsons, Dreeben, Jackson, Friedenberg, etc.), lo han hecho sobre todo, al menos en términos macro, enfoques total o parcialmente basados en él, como la teoría de los «aparatos ideológicos de estado» (Althusser), la genealogía del poder (Foucault), las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet) y de la correspondencia (Bowles y Gintis), diversos estudios históricos sobre la formación de la clase obrera (Thompson, Pollard, Furniss...), etc. Con ello, al mismo tiempo, se ha logrado una explicación más plausible de la extensión y universalización de la escolaridad: su contribución a la socialización de la fuerza de trabajo.

El marxismo, en cambio, ha dificultado la apreciación del papel de la escuela en la formación de las instituciones y las identidades nacionales, a pesar de que la manipulación del contenido de la enseñanza en esta dirección es una de las realidades más obvias para cualquiera que la contemple. Ello probablemente se deba tanto a su menosprecio del problema nacional como a la centralidad otorgada a la economía. La cuestión nacional, lo mismo que los problemas étnicos, ha sido siempre para el marxismo un terreno incómodo. Sus fundadores simplemente despreciaban no sólo el problema nacional, sino también a los movimientos y los pensadores que lo enarbolaban: el proletariado, recuérdese, «no tiene patria». En cuanto a las desigualdades étnicas, o permanecían ciegos ante ellas (si es que no compartían algunos estereotipos asociados a ellas: piénsese en los comentarios relativamente despectivos de Marx sobre el lugar y el papel de los inmigrantes irlandeses en la clase obrera inglesa) o las contemplaban como un epifenómeno de las desigualdades de clase. Por todo esto, a la sociología y la historiografía marxistas les ha resultado difícil, por un lado, al ignorar la dimensión nacional, explicar el surgimiento y el desarrollo de los sistemas educativos en países de industrialización tardía; por otro, debido a esta misma carencia y a su menosprecio del problema étnico, ha contribuido de hecho y de derecho a la legitimación de políticas asimilacionistas.

La escuela como mecanismo de distribución

Además de producir efectos en los alumnos mismos, el sistema escolar contribuye a que ocupen luego una u otra posición en la desigual estructura económica y social: desempeña, por tanto, el papel de un mecanismo de

distribución, o de asignación. En este sentido, además de en otros, la escuela contribuye a la generación o a la perpetuación de las desigualdades sociales.

La cuestión es qué son las desigualdades sociales. Aunque sería inoportuno entrar aquí en una presentación detallada de éstas, podemos sugerir un abanico de las mismas desde el cual juzgar el papel desempeñado por el pensamiento marxista. Todo conocedor del marxismo está familiarizado con la distinción entre propietarios y no propietarios de medios de producción, lo que quiere decir, en la sociedad actual, entre burguesía, pequeña burguesía y proletariado, que nos da un primer factor de desigualdad. Pero, en las mismas relaciones de producción capitalistas y en el ámbito parcial de la economía monetaria, extradoméstica, podemos sugerir otros dos: la autoridad y la cualificación. En España, cuatro de cada cinco personas económicamente activas no son propietarios de medios de producción, ni grandes ni pequeños, y en países más desarrollados es el caso de nueve de cada diez. Entre estos no propietarios, sin embargo, sigue habiendo enormes diferencias en el acceso a los recursos y las oportunidades, de tanta entidad como las que puedan darse entre propietarios y no propietarios (y, por cierto, que no todos los propietarios son ricos, y algunos son extraordinariamente pobres: campesinos, artesanos, tenderos, trabajadores autónomos...). Para ellos, las diferencias derivan de la autoridad o de la cualificación, es decir, del hecho de ser directivos, cuadros, supervisores, subordinados o auxiliares, o de ser titulados, semititulados, cualificados, no cualificados, infracualificados.[3] El marxismo, al supeditar por entero la dinámica de la autoridad y de la cualificación a la lógica de la propiedad, de la cual las ha venido considerando en gran medida epifenómenos, se ha esterilizado a sí mismo para comprenderlas. Esto es malo en general, pero ha sido particularmente nocivo para el estudio de las desigualdades educativas: tanto de las desigualdades sociales ante la educación como de las desigualdades sociales basadas en la educación. De ahí, por ejemplo, que algunas teorías de la reproducción, de inspiración marxista, redujeran al sistema educativo al papel de legitimador de unas desigualdades sociales que le preexisten y que se supone seguirán existiendo, con él o sin él.

Pero hay más desigualdades, y algunas de ellas muy relacionadas con la educación: concretamente, las de género, étnicas y comunitarias.[4] En primer lugar, la escuela ha excluido a las mujeres para luego acogerlas por separado y, finalmente, incorporarlas a una escuela hecha a la medida de los hombres. En segundo lugar, por lo general ha hecho otro tanto con las minorías étnicas, excluyéndolas primero, discriminándolas después e intentando asimilarlas por último, siempre con total desprecio hacia su cultura. Ante este tipo de desigualdades, el marxismo tenía poco que decir. Por supuesto, las veía, las condenaba y se proponía terminar con ellas, pues en el centro de su credo político estaba la igualdad de derechos de todos los seres humanos, y hasta el

3. He tratado esto en otros lugares: «Propiedad, autoridad y cualificación en el análisis de las clases sociales», *Política y Sociedad*, 11, 1992; «La autoridad en la estructura ocupacional. Autoridad y jerarquía en la Clasificación Nacional de Ocupaciones y la Encuesta de Población Activa», *Sociología del Trabajo*, 20, 1994.

4. Sobre este aspecto, véase mi artículo «Redes económicas y desigualdades sociales», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 64, 1994.

deseo de una igualdad de resultados. Pero, puesto que las consideraba también como epifenómenos del conflicto esencial entre burguesía y proletariado (estrategias de división de la clase obrera, explotación indirecta del trabajo doméstico por el capital, falsa conciencia, nacionalismo pequeño-burgués y otros epiciclos tan inútiles como innecesarios para explicar desde un centro único todo lo que, al fin y al cabo, era otra cosa), tenía poco que decir al respecto, excepto que no podrían solucionarse antes de que llegara, al fin, la aurora del gran día. Y no mucha mayor sensibilidad presentó para las desigualdades basadas en el desequilibrio de poder entre entidades político territoriales: regiones, municipios, campo y ciudad, salvo que su explicación pudiera ser reducida a los familiares términos de clase: barrios burgueses, barrios obreros, etc., o que tomara las macrodimensiones de la crítica del imperialismo, en particular británico.

Se podría decir incluso que el marxismo se sentía relativamente, si no a su gusto, sí, al menos, confortablemente seguro entre las desigualdades educativas, o que tenía las cosas más claras contra ellas que sin ellas. Por un lado, en la medida en que pudieran ser señaladas, confirmaban que la burguesía lo tenía todo y el proletariado nada. Por otro, las reformas educativas, con su promesa de movilidad social individual, se oponían a la estrategia de conflicto entre las clases. Por todos los medios, incluso forzando los conceptos y las cifras, se trataba de demostrar que el sistema de enseñanza castigaba a los pobres y premiaba a los ricos. De hecho, cada caso de movilidad efectiva debía ser apartado del ámbito dominado por la profecía de la reproducción como excepcional («uno entre un millón»), o demagógico («los exhiben» para fines de legitimación, «son para el escaparate»), o moralmente condenable (la «traición del becario», una muestra de insolidaridad, de anteposición de los intereses individuales a los del grupo) o incluso como una demostración de la inapelable corrección, pase lo que pase, del análisis clasista (los intereses colectivos se imponen a los individuales y la reproducción de la clase burguesa a la de la pertenencia a ella de sus miembros).

¿Qué podemos y debemos conservar?

Se puede aceptar o rechazar la teoría marxista en bloque o por partes, como un sistema cerrado, paranoico, que se toma o se deja globalmente, o como un conjunto de teorías de alcance medio y proposiciones singulares de distinto valor; es posible contemplarla como una teoría científico-social más, que debe someterse por tanto a la crítica intelectual y a la prueba de la práctica, o como la expresión ideológica de un movimiento histórico, de una clase social o de un bando en lucha, cuya verdad última estaría en los intereses de éstos; se puede, en suma, alabar o criticar minuciosamente cada una de sus afirmaciones, como cuando la editorial Progreso publicaba el enésimo volumen titulado *Marx y Engels sobre... lo que fuera*, o cuando la enésima tesis doctoral demostraba otra vez que la depauperación de las masas no había tenido lugar, dos variantes gemelas de la neurosis obsesiva por la letra; o se puede también abordar el legado marxiano con una libertad y un espíritu

crítico similares a los que mostró su autor frente a la filosofía o la economía política de su tiempo. Entonces llegaremos fácilmente a la conclusión de que, más que cerrar problemas, la obra de Marx abrió una serie de campos en los que buena parte del trabajo está todavía por hacer, con el apoyo de Marx pero yendo, desde luego, mucho más allá de él. Señalemos, sobre todo, dos de ellos, que antes abordamos, pero ahora en orden inverso: la escuela como mecanismo de distribución, primero, y como proceso de producción, después.

La letra marxista trata una y otra vez de reducir todas las desigualdades a desigualdades de clase, y éstas a la divisoria entre propietarios y no propietarios de los medios de producción, en torno a la cual giraría toda la dinámica social. Sin embargo, y aun manteniéndonos dentro de un estricto materialismo, lo material, lo económico, no es sólo la «materia» en un sentido restrictivo, las cosas, sino algo más. Como sistema que es, la producción relaciona materia, energía e información; los elementos discretos de estas tres realidades son las cosas, las personas y los datos; en su forma económica se convierten en, y son relevantes en cuanto que, medios de producción, fuerza de trabajo y conocimiento; el poder de disponer sobre ellos es lo que llamamos respectivamente propiedad, autoridad y cualificación. La cualificación, por consiguiente, es en sí misma un factor de desigualdad y de poder, con independencia de sus relaciones con la propiedad o la autoridad. Se puede discutir tanto como se quiera sobre la importancia relativa de cada una de ellas en una sociedad y en una época dadas, pero no cabe pretender reducir a una las demás. La cualificación juega un papel importante, a veces esencial, de cara a las oportunidades y a la posición de los individuos, y éstos pugnan individual y colectivamente por en torno a ella en el mercado y las organizaciones (mediante la definición de las competencias de los puestos de trabajo), en la arena del estado (en torno a las políticas educativas) y en la institución escolar (por el acceso a los títulos). Reconocer la importancia propia y específica, no derivativa, de la cualificación no significa negar las desigualdades educativas, sino que constituye más bien el primer paso para entender que pueden tener otras causas y otros fines que los inicialmente imputados desde la perspectiva reduccionista de la propiedad; significa reconocer que, al fin y a la postre, la escuela puede ser no tanto un mecanismo de legitimación de los capitalistas, la burguesía, etc., como el instrumento de poder de otros grupos sociales: la *noblesse de robe*, los intelectuales, las profesiones, los detentadores del capital cultural, etc.

Como ya indicamos con anterioridad, junto a las desigualdades de clase la escuela se ve afectada por y afecta a otras formas de desigualdad social, tales como las desigualdades de género, las étnicas y las intercomunitarias. La pugna en torno a las primeras, más visible, se ha desenvuelto en torno a la polémica entre una enseñanza segregada, diferenciada, y una enseñanza común, integrada; es decir, en torno a las reformas comprehensivas. Las desigualdades de género se han manifestado en la no escolarización de las mujeres, luego en su escolarización segregada y más tarde en la escolarización mixta bajo una fórmula hecha a la medida de los hombres. Las desigualdades étnicas se han expresado, de manera similar, en la exclusión de las minorías (por ejemplo los gitanos) y luego en su escolarización segregada (escuelas-puente), para finalmente llegar también a su asimilación forzosa a la cultura dominante (la actual «integración»). Las desigualdades intercomunitarias se han evidenciado en las diferencias de provisión entre distintas regiones, entre diferentes distritos y barrios de las ciudades, o entre la ciudad y el campo. Todos estos ámbitos de la desigualdad merecen ser afrontados desde distintas perspectivas, desde las diferencias de acceso entre los distintos colectivos delimitados en ellos hasta el papel del currículum, en particular del contenido de la enseñanza, en la legitimación de su persistencia. Para quienes se han sentido inclinados hacia el marxismo no tanto por un cógito cartesiano como por una actitud comprometida ante las desigualdades e injusticias sociales, es decir, para quienes se sienten más atraídos por el movimiento social que por el cuerpo teórico (y hay que decir que subyace un fuerte componente moral a la idea de la praxis), tal vez quepa considerar que lo marxista es más la disposición a abordar todas las desigualdades que el empeño en explicarlas a partir de alguna de ellas.

Por otra parte, Marx fundó, por así decirlo, la sociología del conocimiento. Argumentó y mostró genialmente que el conocimiento no sólo puede y debe ser contemplado en términos de validez (si es cierto o es falso), sino también de génesis, o de su relación con experiencia y/o intereses materiales (de dónde surge, en qué contexto social, en función de qué intereses). Esto tiene enormes implicaciones en el ámbito social global, y por supuesto abre una dinámica que afecta al propio marxismo (que también debe ser examinado en cuanto a su génesis), pero nos limitaremos a algunas consecuencias en el ámbito más restringido de la educación. Sobre todo, implica que las ideas no son simplemente producto de otras ideas, sino que se ven provocadas o alteradas por la experiencia material. En el escenario escolar ello supone que los planes de estudios, los programas, los libros de texto y las lecciones magistrales, que forman el contenido más o menos planificado de la comunicación pedagógica, deben ser examinados y criticados no sólo en cuanto a su validez sino también en cuanto a su génesis. En otras palabras, que debemos preguntarnos no sólo si es más o menos cierto lo que afirma tal o cual lección de este o aquel programa, sino por qué se aborda ese problema y no otro; por qué, en general, se seleccionan, se maximizan, se minimizan o se excluyen unas u otras parcelas de la realidad natural y social y unos u otros problemas de la cultura (por ejemplo, por qué geografía y no economía, o por qué tanta reproducción celular y tan poca educación sexual); y por qué, en fin, se privilegian ciertos objetos de conocimiento a partir de objetos reales que podrían ser contemplados en otra perspectiva (por qué historia de las mentalidades y no de las condiciones de vida, por qué tanto problema matemático y ningún problema jurídico sobre la herencia, por qué se ocupa la teología y no la biología del «misterio de la concepción», etc.).

Además, junto a la comunicación pedagógica más o menos planificada (y la no planificada, lo que podríamos llamar la comunicación informal), debemos prestar toda la atención necesaria a las relaciones sociales materiales dentro de las cuales tiene lugar tal comunicación, a su medio (que, en este caso, sí es el mensaje), al proceso de aprendizaje. Esto significa prestar atención al conjunto de la estructura de la experiencia escolar: la distribución y

secuenciación del tiempo, la delimitación del espacio, las relaciones de los alumnos con el objeto de su trabajo (el contenido del aprendizaje), con los medios de trabajo (los instrumentos de aprendizaje) y con el proceso de trabajo (los procedimientos de aprendizaje), la jerarquía organizativa y las relaciones de autoridad con los profesores y entre éstos, las relaciones de cooperación o competencia entre los alumnos, los criterios y procedimientos de evaluación, etc. En suma, se trata de cobrar conciencia de la posibilidad y la necesidad de escudriñar toda la experiencia escolar, pero en particular las rutinas de la vida cotidiana que relegamos normalmente al plano aproblemático de la realidad. Y de hacerlo, claro está, no tomando lo que veamos por su valor nominal, como sucede cuando se acepta la organización de la vida escolar como un derivado inevitable de imperativos técnicos y organizativos alejados de cualesquiera relaciones de poder (por ejemplo, cuando derivamos la autoridad de que unos enseñan y otros aprenden, o la enseñanza simultánea de que aquéllos son pocos y éstos muchos, o la organización horaria de no se sabe qué), sino interrogándolo sobre sus raíces, en una perspectiva sistémica y materialista, tal como hizo Marx al analizar la lógica específica del modo de producción capitalista y al ir más allá de la superficie de sus relaciones.

TEXTO 3

LA EDUCACIÓN, SU NATURALEZA Y SU PAPEL*

por ÉMILE DURKHEIM

Para Durkheim, la educación es resultado de unas concretas y variables condiciones históricas, las mismas que imponen tanto la forma presente de entenderla como consecuencia del pasado en el que se inscribe esa sociedad cuanto los límites para propugnar un tipo diferente de educación que entre en contradicción radical con la herencia histórica recibida. La educación actúa, consecuentemente, sobre realidades —materiales y espirituales— previamente existentes. La clásica definición de educación que propone Durkheim incluye el efecto que ejercen las generaciones adultas sobre las más jóvenes y la idea de que su objetivo es suscitar en éstos unos estados mentales, físicos y morales conforme lo exigen la sociedad y el medio social en que vivirán.

Las definiciones de la educación. Examen crítico

La palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad. Abarca, dice Stuart Mill, «todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás en favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local». Sin embargo, dicha definición engloba hechos completamente contrapuestos y que no se pueden reunir bajo un mismo vocablo so pena de exponerse a confusiones. La acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Es esta última la única que nos interesa aquí y, por consiguiente, es a ella que conviene reservar la palabra educación.

Pero, ¿en qué consiste esa acción *sui generis*? Numerosas y muy diferentes son las respuestas que han sido dadas a esta pregunta; pueden reducirse a dos tipos principales.

Según Kant, «el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamen-

* É. Durkheim, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1975, pp. 43-53.

te posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro?

Sin embargo, si bien en cierta medida ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no por esto es íntegramente realizable; pues se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: es la que nos ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida. No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que desapegándose del movimiento, más que replegándose sobre sí mismo, más que apartando de toda acción exterior al individuo que se entrega en cuerpo y alma a éste. De ahí, una primera diferenciación que no se produce sin experimentar una cierta ruptura de equilibrio. Y la acción, por su parte, al igual que el pensamiento, es susceptible de adoptar un sinfín de formas diferentes y particulares. Por supuesto, dicha especialización no excluye una cierta base común, y, consecuentemente, una cierta fluctuación en las funciones tanto orgánicas como psíquicas, a falta de la cual la salud del individuo se vería en peligro, al propio tiempo que la cohesión social. Ahora bien, así y todo, una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la educación.

Aún menos satisfactoria es la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto «hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes» (James Mill); en efecto, la dicha es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera. Semejante fórmula deja, pues, incierta la meta de la educación, y, por ende, la educación en sí, puesto que la abandona al libre arbitrio. Bien es verdad que Spencer ha tratado de dar una definición objetiva de la dicha. Para él las condiciones de la dicha son las de la vida. La dicha completa es la vida completa. Ahora bien, ¿qué se debe entender por vida? Si se trata únicamente de la vida física, se puede perfectamente decir aquello sin lo cual sería imposible; en efecto, implica un cierto equilibrio entre el organismo y su entorno, y, puesto que los dos términos en relación son datos definibles, otro tanto tiene que suceder con su conexión. Pero no se puede expresar de esta forma más que las necesidades vitales más inmediatas. Ahora bien, para el hombre, y sobre todo para el hombre moderno, esa clase de vida no es vida. Pedimos de la vida algo más que el funcionamiento más o menos normal de nuestros órganos. Una mente cultivada prefiere no vivir antes que renunciar a los placeres que proporciona la inteligencia. Incluso al punto de vista puramente material, todo cuanto rebasa lo estrictamente necesario escapa a toda determinación. El *standard of life*, el patrón de vida, como dicen los ingleses, el mínimo por debajo del cual no nos parece permisible situarnos, varía de forma infinita según las condiciones de vida, los ámbitos sociales y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente se nos antoja hoy por debajo de la dignidad del hombre, tal como la sentimos actualmente, y todo deja suponer que nuestras exigencias a este respecto irán *in crescendo*.

En este punto, topamos con el reproche general que recae sobre todas esas definiciones. Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente; y es esa educación universal y única que el teórico se afana en definir. No obstante, y ante todo, si se considera la historia, no se encuentra nada en ella que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la mesura y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras. En el Medioevo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del Renacimiento, adopta un carácter más laico y más literario; hoy en día, la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño. ¿Acaso se dirá que esto no es lo ideal? ¿Que si la educación ha variado es porque los hombres se han equivocado acerca de lo que debía ser ésta? Pero si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse; la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar que le otorgamos hoy en día. Así pues, existen a este respecto exigencias ineludibles de las que nos es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servirnos el imaginar una educación que resultaría funesta para la sociedad que la pusiese en práctica?

Ese postulado tan discutible es consecuencia de un error más general. Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo. No se halla en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan, que, por consiguiente, no pueden ser cambiadas a capricho como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad. Pero parece que sea un puro sistema de conceptos realizados; considerándolo bajo ese prisma, parece depender únicamente de la lógica. Se supone que los hombres de cada época lo organizan con pleno conocimiento de causa para alcanzar un fin determinado; que, si dicha organización no es la misma por doquier, es porque se han equivocado sobre la naturaleza, bien sea de la meta por alcanzar, bien sea acerca de los medios que permiten alcanzarla. Partiendo de este punto de vista, las educaciones impartidas en el pasado se nos antojan como otros tantos errores totales o parciales. No deberemos, pues, tenerlas en cuenta; no tenemos por qué solidarizarnos con los errores de observación o de lógica que han podido cometer nuestros antecesores; pero sí podemos y debemos plantearnos el problema, haciendo caso omiso de las

soluciones que nos han sido dadas, es decir que, haciendo abstracción de todo lo que ha sido, lo que nos interesa ahora es preguntarnos lo que debe ser. Las enseñanzas de la historia pueden, todo lo más, servirnos para no volver a caer en los mismos yerros.

Sin embargo, y de hecho, cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo desearíamos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a sometemos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Éstos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas (que hayan sido educados según normas o demasiado arcaicas o demasiado vanguardistas, poco importa para el caso); tanto en el uno como en el otro, no pertenecen a su tiempo y, por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal. Por lo tanto, existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias que contienen las veleidades de disidencias.

Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de ésta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Así es cómo los organismos superiores albergan en su interior el eco de toda la evolución biológica de la que son el punto culminante. Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos se percata uno que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas se tornan incomprensibles. ¿En qué forma, pues, puede el individuo pretender reconstruir por el solo esfuerzo de su reflexión propia lo que no es obra del pensamiento individual? No se halla ante un terreno virgen sobre el que puede edificar lo que desea, sino ante realidades existentes que no puede ni crear, ni destruir, ni transformar a capricho. No puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de las que dependen; no puede lograr saberlo más que si se doblega ante sus imperativos, más que si empieza por observarlas, a semejanza del físico que examina la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos.

Por demás, ¿cómo proceder de otra forma? Cuando se quiere determinar únicamente a través de la dialéctica lo que debe ser la educación se tiene que empezar por sentar las metas que se quiere alcance. Ahora bien, ¿qué es lo que nos permite aseverar que la educación tiene tales fines y no tales otros? *A priori*, desconocemos cuál es la función de la respiración o de la circulación en el ser vivo. ¿A santo de qué tendríamos que estar mejor informados en lo referente a la función educativa? Se contestará que, por descontado, tiene por objeto el de educar a los niños. Pero esto es plantear el problema en términos apenas diferentes; no es resolverlo. Se tendría que decir en qué consiste dicha educación, hacia qué tiende, a qué exigencias humanas responde. Sin embargo, no se puede dar respuesta a esas preguntas más que empezando por observar en qué ha consistido, a qué exigencias ha respondido en el pasado. Así pues, aun cuando no fuese más que para constituir la noción preliminar de la educación, para determinar qué es lo que así se denomina, la observación histórica se nos antoja como imprescindible.

Definición de la educación

Para definir la educación tenemos, por tanto, que contemplar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que tienen en común. El conjunto de esos caracteres constituirá la definición tras la cual andamos.

Andando el camino hemos logrado determinar ya dos elementos. Para que haya educación es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción.

No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente un doble aspecto: es, a la vez, único y múltiple.

Es múltiple. En efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad. ¿Acaso está ésta compuesta de castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no es la misma que la de los plebeyos; la del brahmán no era la misma que la del Sudra. De igual forma, en la Edad Media, ¡qué abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería y la del villano que iba a la escuela de su parroquia a aprender algunos escasos rudimentos de cómputo, de canto y de gramática! Incluso hoy en día, ¿acaso no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia? La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero. ¿Acaso se argüirá que esta organización no es moralmente justificable y que no se puede ver en ella más que una perduración condenada a desaparecer? No resulta difícil defender dicha tesis. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del azar que les ha hecho nacer aquí o allá, de tales padres y no de tales otros. Pero, aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese obtenido la satisfacción a la que aspira, no por esto la educación se tornaría más uniforme. Aun cuando la carrera escogida para cada niño no sería ya, en gran parte, predeterminada por una obcecada herencia social, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar en pos suya una gran diversidad pedagógica. En efecto, cada profesión constituye un ámbito *sui generis* que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana,

la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Éste es el motivo por el cual vemos que en todos los países civilizados, la educación tiende a diversificarse cada vez más y a especializarse; y esta especialización empieza cada día más pronto. La heterogeneidad que se produce de esta suerte no se basa, como aquella de la que hablábamos anteriormente, sobre desigualdades injustas a todas luces; a pesar de ello, no es por esto menor. Para hallar una educación del todo homogénea e igualitaria, deberíamos remontarnos a las sociedades prehistóricas en las cuales no existía diferenciación alguna; y así y todo, ese tipo de sociedades no representaba más que un momento lógico dentro del conjunto de la historia de la humanidad.

Sin embargo, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no representan *per se* la educación entera. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí mismas; sea donde sea que se las observe, no divergen entre sí más que a partir de un cierto punto más allá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan éstos. Incluso, ahí donde la sociedad está fragmentada en castas cerradas las unas a las otras, siempre existe una religión común para todos y, consecuentemente, los principios de la cultura religiosa, que se torna entonces fundamental, son los mismos en los diversos estamentos de la población. Si bien cada casta, cada familia tienen sus dioses particulares, existen divinidades generales o comunes que son reconocidas por todo el mundo y que todos los niños aprenden a adorar. Y dado que esas divinidades encarnan y personifican determinados sentimientos, determinadas formas de concebir el mundo y la vida, no se puede estar iniciado a su culto sin contraer, de paso, toda clase de costumbres mentales que rebasen el ámbito de la vida puramente religiosa. De igual forma, en el Medioevo, los siervos, los villanos, los burgueses y los nobles recibían asimismo una misma educación cristiana. Si ocurre tal cosa con sociedades donde la diversidad intelectual y moral alcanza ese grado de contraste, ¡qué no ocurrirá con los pueblos más evolucionados donde las clases, aun cuando conservando sus distancias, quedan sin embargo separadas por un abismo menos profundo! Ahí donde esos elementos comunes en toda educación no quedan expresados bajo forma de símbolos religiosos, no por ello dejan de existir. En el transcurso de nuestra historia se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diversas facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que constituyen la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que lleva a las carreras liberales como la que prepara a cargos industriales, tiene por objeto el de grabarlas en las conciencias.

De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que a partir de un determinado punto, se diferencia

según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Ésta tiene, por tanto, por misión la de suscitar en el niño: 1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose. Si la sociedad llega a ese nivel de desarrollo en que las antiguas escisiones en castas o clases no pueden ya ser mantenidas, prescribirá una educación más uniforme en su base. Si, al propio tiempo, el trabajo queda más dividido, la sociedad provocará en los niños, proyectada sobre un primer plano de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de conflicto con las sociedades circundantes, se esforzará en formar las mentes según un modelo de inspiración netamente patriótica; si la competencia internacional adopta una forma más pacífica, el tipo que trata de realizar resulta más generalizado y más humano. La educación no es, pues, para ella más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Veremos más adelante cómo el propio individuo tiene todo interés en someterse a dichas exigencias.

Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: *la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.*

[...]

TEXTO 4

LA EDUCACIÓN COMO FORMA DE DOMINACIÓN: UNA INTERPRETACIÓN DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DURKHEIMIANA*

por FÉLIX ORTEGA

El autor explica que la teoría de la educación que propugna Durkheim parte de la consideración de que, en las sociedades donde la división social del trabajo es compleja y la solidaridad entre sus miembros mecánica, la educación es un medio privilegiado y poderoso para imponer un modelo de sociedad superintegrada, ordenada y moral. El objetivo sería «producir el tipo de hombre medio disciplinado». Al establecer como realidades individuales aquellas que se derivan de la particular forma de organización colectiva de la vida en sociedad, se establece, implícitamente, que la eficacia socializadora será consecuencia del sometimiento y de la obediencia a las normas y principios que rigen en esa sociedad. La adquisición de una «conciencia moral» es el resultado último de la adaptación del individuo a la sociedad a través de la educación que se lleva a cabo en una institución total como la escuela. La dominación, pues, en tanto que reconocimiento y acatamiento de una autoridad social internalizada, funcionaría precisamente como el instrumento genérico de socialización en sociedades como las nuestras.

[...]

I

La educación, en la teoría durkheimiana, estriba en la sobresocialización del sujeto humano, en congruencia con el realismo epistemológico de su Sociología, que en la configuración del presente encuentra el horizonte último e inexorable de toda posible realización humana. Realismo epistemológico, sistema social funcional, razón positiva y educación moral constituyen dimensiones de un principio absoluto: el orden social establecido en su inmediatez presente y sustraído a cualquier voluntarismo. *La funcionalidad del sistema se convierte en su propia racionalidad.* Consiguientemente, la realidad social es racional o, en otros términos, la *racionalidad del sistema social no es otra que la inherente a las instituciones que lo integran* y por lo tanto está constituida por las *normas y valores que presiden su acción.*

Las consecuencias de este ontologismo son evidentes. Si «nada hay en lo real que con fundamentos pueda considerarse refractario a la razón humana»; si ninguna categoría de hechos es «irracional en su esencia»,[1] todo es lógicamente coherente y responde a necesidades racionales. Se entiende ahora uno de los postulados teóricos más relevantes de la Sociología durkheimiana: «El

* M. F. Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, páginas 219-235.

1. É. Durkheim, *La educación moral*, Schapire, Buenos Aires, 1972, pp. 10 y 11.

carácter convencional de una práctica o de una institución no se debe jamás suponer.»[2] Basándose en el mismo, su autor elabora el gran cuadro histórico de *L'evolution pédagogique en France*, en donde demuestra que las realidades escolares que toman cuerpo y se desarrollan progresivamente lo hacen porque en cada medio vienen a prestar una función necesaria para el mantenimiento del equilibrio social.

La sociedad es, para Durkheim, un todo dotado de leyes propias, que no son otra cosa que los dispositivos que aseguran un nivel óptimo de la fisiología del cuerpo social. La evolución histórica es el resultado derivado de la puesta en marcha de los mecanismos morfológicos de la sociedad y no el producto de la praxis social. El hombre, quiéralo o no, se ve rebasado por una historia que obedece a imperativos que se escapan de su control. Importa poco que los fenómenos sociales sean conscientes o no para los actores individuales, ya que en cualquier caso se cumplirán sus designios si así lo establecen los códigos reales de la estructura social. La historia no encuentra explicación en la conciencia subjetiva, sino en los dictados de la conciencia colectiva, que hace progresar la historia inmutablemente y en su propio sentido.[3]

De ahí proviene la situación de dependencia y subordinación del sujeto respecto de la sociedad; ésta, heterogénea de los individuos que efímeramente la integran y muy superior a ellos, no es creación de hombres concretos, sino de leyes abstractas, trascendentes e imperativas. Durkheim establece así un determinismo unilateral: en la sociedad radica el único principio activo y creador, la exclusiva voluntad teleológica del destino histórico. Coincide con Marx en un extremo, aquel en virtud del cual ambos reconocen que no es la conciencia, sino las relaciones sociales, el contenido real de la vida humana.[4] Mas, a partir de este punto de unión, sus concepciones se separan radicalmente. Marx defiende una idea de sociedad esencialmente *práctica*, que permite, contando siempre con las circunstancias heredadas del pasado, *transformar* el orden de cosas establecido.[5] Durkheim, por el contrario, abandona toda implicación dialéctica entre sujeto y objeto, para sostener la imperiosa imposición que el objeto —la sociedad— realiza sobre el sujeto, hasta el punto de dejar reducido a este último a una entidad socialmente moldeada.

En definitiva, adquiere así coherencia todo el cosmos durkheimiano concerniente a la educación. Ésta es la institución por medio de la cual, la sociedad produce al hombre a su imagen y semejanza. Frente al todopoderoso ser social y a las instancias en que delega la función socializadora, el sujeto queda sumido en la más absoluta impotencia. «En esta insistencia en el carácter coercitivo y de poder de las instituciones socializadoras residen, a la vez, la importancia y los límites de la Sociología de Durkheim. Ésta revela el componente de naturaleza ciega, no domeñada, oculto en los procesos sociales de

2. É. Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, Morata, Madrid, 1974, p. 54.

3. É. Durkheim, *De la división del trabajo social*, Schapire, Buenos Aires, 1973, pp. 80 y 286; *La educación moral*, cit., p. 304.

4. «[...] La esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales» (Tesis 6 contra Feuerbach), en K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, Grijalbo, Barcelona, 1970, p. 667.

5. K. Marx, *El 1.º Brumario de Luis Bonaparte*, Ariel, Barcelona, 1971, p. 11.

toda la historia hasta el presente. Pero en cuanto esta dimensión de naturaleza de la vida social es sustancializada, como sucede en el caso de Durkheim, los hechos sociales son al mismo tiempo glorificados como norma absoluta para la acción de los hombres.»[6]

La socialización es posible porque la naturaleza individual no existe. El sujeto es una entidad vacía que sin el trabajo de relleno que ejerce sobre él la educación —con materiales sociales— no traspasarían nunca el umbral de la más estricta animalidad. El proceso (social) que conduce a la génesis de la personalidad sólo es factible si se eliminan los escasos ingredientes naturales que previamente a su socialización se encuentran en el hombre. Ahora bien, aceptados todos estos supuestos, Durkheim no puede por menos que identificar inculcación con educación, y de ahí el paralelismo por él establecido entre la acción educativa y la hipnosis.[7] Al fin de cuentas, el sujeto se encuentra en ambas situaciones a merced de seres más poderosos que él, que pretenden integrarlo en un universo en donde reina el principio de realidad.

Precisamente el gran interés de Durkheim por cultivar la razón positiva en la escuela obedece a su idea sobre la socialización. Este prerrequisito lógico del realismo sociológico que es la enseñanza de las ciencias físico-naturales[8] se encamina a la consecución del mismo objetivo: formar una inteligencia que piense lo real como ámbito atravesado por leyes estructural-funcionales sin las que esa misma realidad sería impensable e inviable. De esta manera, se prepara el camino a una concepción igualmente «natural» del sistema social. Razón positiva, educación sobresocializadora y sociedad superintegrada son correlatos mutuamente implicados, y consiguientemente la *ciencia positiva, la educación moral* y el *orden social* componen la trilogía sustantiva en que se fundamente la Sociología de la Educación de Durkheim.

A la educación le va a corresponder desempeñar el siguiente repertorio de funciones: 1. Dotar a la sociedad de un carácter casi natural, cohesionado y regulado por la lógica que se desprende del saber positivo; 2. Construir la personalidad individual con una naturaleza homóloga de lo social; 3. Conferir al orden social una cobertura axiológica que lo mantenga protegido de convulsiones y conflictos. Todo ello puede sintetizarse en un único objetivo: *producir el tipo medio de hombre disciplinado.* [...]

La diversidad de necesidades pragmáticas, requeridas por el orden social, conduce a la especialización de sus órganos, o sea a la individualización de los sujetos. *Cada singularidad individual viene a ser el respectivo correlato de una función social.* El individuo no es, por tanto, resultado de propiedad intrínseca alguna, sino producto de necesidades sociales y en cuanto tal reductible a la tarea específica en que ha sido socializado. La individualización, en suma, es la consecuencia psicológica de la solidaridad orgánica. Forma ésta de vinculación social caracterizada por los lazos morales que establece[9] y también por la profunda atomización del cuerpo social; mas una atomización que implica la permanente subordinación y dependencia de unos individuos respecto de otros.

En términos educativos, este entramado teórico conduce a una consecuencia previsible: «La diversidad, siempre creciente, de las funciones sociales, y la diversidad de vocaciones y de aptitudes que se derivan de ella exigen una diversidad correspondiente en el sistema de enseñanza.»[10] La educación transforma en realidades individuales la estructura social objetivada, renovando y produciendo así las inexcusables condiciones subjetivas en que todo sistema social se asienta en último extremo.

Pero la individualización es imposible sin la disciplina, dado que aquélla consiste en la acción orientada conforme a normas impersonales, las específicas de cada rol. El individuo normal, el sujeto orgánicamente solidario, es confundible con la disciplina misma. No hay, por lo demás, otro medio más idóneo para esta socialización individualizadora que la disciplina que ajusta respetuosamente la conducta a las reglas sociales. No hay otra alternativa: sólo una acción envolvente y una presencia permanente de la autoridad y sus obligaciones permitirán convertir al ser egoísta y asocial en hombre disciplinado y solidario, es decir, en persona integrada en la sociedad civil.[11] De este modo, la libertad y la autonomía individuales contribuyen, según Durkheim, a reforzar más la cohesión colectiva. Así, lo que pierde en fuerza determinante la conciencia colectiva lo gana en el dominio subjetivo, al hacer de la libertad y la autonomía de la voluntad un impulso hacia los objetos legítimamente propuestos por la facticidad del presente. Poco importa que el acto volitivo carezca de motivos inteligibles, si el mismo no se desvía de la norma, puesto que, para expresarlo con sus mismas palabras: «Cuando [...] ejecutamos ciegamente una consigna cuyo sentido y alcance ignoramos, pero sabiendo por qué debemos prestarnos a ese papel de instrumento ciego, somos tan libres como cuando tenemos solos toda la iniciativa de nuestro acto.»[12] [...]

II

Si bien es cierto que en su conjunto la sociedad capitalista se organiza como ámbito específicamente disciplinario, es sin lugar a dudas el sistema escolar el que, en la obra de Durkheim, se erige en instrumento privilegiado de producción y transmisión de disciplina. Tanto por la fase psicológica en que tiene lugar su acción, cuanto por los mecanismos a través de los cuales se realiza, la educación viene a ser indistinguible de la disciplina.

Ser disciplinado, actuar moralmente, llevar una vida reglamentada, no son aspectos particulares o cualidades aisladas que los individuos han de

6. K. Lenk, *El concepto de ideología*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974, pp. 36-37.
7. Cfr. *La educación moral*, pp. 154 ss., y *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, 1975, pp. 67 ss.
8. Sobre la importancia de la enseñanza de las ciencias físico-naturales en el programa de moralización racional durkheimiana, véanse sus obras: *La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid, 1982, especialmente cap. 13 de la 2.ª parte, y *La educación moral*, lecciones 16 y 17.
9. *De la división del trabajo social*, pp. 54-55.
10. *La evolución pedagógica en Francia*, p. 373.
11. É. Durkheim, *Textes*, Minuit, París, 1975, 3 vols., vol. 3, *Fonctions socials et institutions*, p. 368.
12. *La educación moral*, p. 134.

poseer o manifestar en situaciones determinadas; no es tampoco una característica que exija llevar una existencia de renuncias y abnegaciones al margen de la vida normal. Es, al contrario, la *cualidad general* de toda vida humana, es la vida normal misma, la esencia de la vida cotidiana.[13] Lo cotidiano se reduce a la práctica conforme con el rol particular que a cada sujeto corresponde. El hombre normal no puede ser otro que el que reconoce y acata el orden establecido; es, pues, un hombre disciplinado. Pero aquel orden requiere, para su rentabilidad económica, de individuos complementarios y diferenciados; el hombre disciplinado es también útil a posibilitar la funcionalidad pragmática del sistema social.

La articulación entre disciplina y utilidad pasa por el desempeño de una profesión, ya que «el hombre sólo es socialmente útil si ocupa su puesto en la obra común, es decir, si ejerce una profesión, cualquiera que sea».[14] De ahí que Durkheim insista con tanta vehemencia en la necesidad de una reglamentación moral de las profesiones, así como del fortalecimiento de las corporaciones y gremios que integren eficazmente a los sujetos individuales.[15]

Ahora bien, este tipo humano se desarrolla en la escuela, aparato que produce los fundamentos mismos que permiten la reproducción del sistema social. En la escuela es donde se construye un tipo de personalidad positivamente orientada hacia una función singular y dotada de los resortes adecuados de autocontrol y autocorrección respecto de los fines socialmente encomendados.

La escuela ha de preparar a los hombres para ser portadores de una ley impersonal; para actuar de acuerdo con papeles objetivados.[16] Si «no existe casi momento alguno del día en que no actuemos como funcionarios del orden social»[17] se debe a que nuestros cometidos están perfectamente definidos, reduciéndose nuestra aportación a dramatizarlos, a dar vida al texto social ya escrito. El individuo empieza y termina allí donde lo hacen los moldes estereotipados a los que personifica. Es, en definitiva, el mismo planteamiento al que ha llegado Goffman, al escribir: «Un estatus, una posición, un lugar social no es algo material para ser poseído y luego exhibido; es una pauta de conducta apropiada, coherente, embellecida y bien articulada. Realizada con facilidad o torpeza, conciencia o no, engaño o buena fe, es, sin embargo, algo que debe ser representado y retratado, algo que debe ser llevado a efecto.»[18]

En este punto Durkheim se aproxima a Hegel. Para éste, el hombre cuenta sólo en la medida en que es portador del Espíritu Absoluto y Universal, cuyos intereses realiza incluso contra su propia voluntad; la vida particular

13. En este punto, Durkheim viene a coincidir con Weber y su interpretación de la influencia del ascetismo —en contraposición al misticismo— en la aparición del racionalismo práctico del capitalismo. Cfr. M. Weber, *Economía y Sociedad*, FCE, México, 1944, «Los caminos de salvación y su influjo en los modos de vida», pp. 420 ss.
14. *La evolución pedagógica en Francia*, p. 390.
15. É. Durkheim, *El suicidio*, UNAM, México, 1974, pp. 515 ss.
16. *La educación moral*, p. 165.
17. *Ibidem*, p. 146.
18. El Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires, 1971, p. 86.

del hombre, fuera de este designio, no cuenta nada. Durkheim plantea la misma cuestión, pero en términos distintos. El espíritu y la realidad no están, para él, divorciados, sino que forman un mismo cuerpo. Lo que en Hegel es espíritu, en Durkheim viene a ser conjunto de funciones orgánicamente solidarias. Aquí, el sujeto cuenta en la medida en que es portador de alguna específica función del conjunto solidario. La esencia humana es básicamente topológica y relacional: depende del lugar ocupado y de la cooperación establecida con otras posiciones sociales. El hombre se construye y amuebla merced a la irrupción en él de un fragmento de la estructura social; por ello existe sólo porque previamente a su existir se da una precondición decisiva: un lugar social que ha de personificar.

De ahí el sentido que para Durkheim tiene el concepto de tipo normal como tipo medio. En una interpretación —de corte biologista— de lo normal como promedio, Durkheim descalifica a los sujetos concretos y a los fenómenos particulares que en ellos tienen lugar. Al formular como postulado epistemológico que un hecho social es normal si se produce en la generalidad de las sociedades de una misma especie,[19] establece sin ambages un requisito funcional para la sociedad, pero que resulta ser falso para los sujetos particulares.[20] Éstos significan muy poco una vez que abandonan su acción de colaboradores en la conservación del estado normal (de la sociedad). Mas, de otra parte, en tanto en cuanto es definido en términos de posición social, el sujeto es visto como portador de unos caracteres mostrencos que virtualmente pueden ser atribuidos a todos los hombres.

Lógicamente, cuando se aleja de lo normal así entendido bordea o se adentra resueltamente en el terreno de lo patológico, de la conducta desviada y de la anomalía. Se es normal cuando se mantiene una conducta ritualizada, escrupulosamente ajustada a las pautas definitorias de la posición y de las funciones anejas. Todo cuanto altere esa ordenada sucesión de acciones sociales conduce a la enfermedad. Es el caso, para Durkheim, de los buscadores de lo nuevo[21] o de los que no aceptan los límites que constituyen y diferencian a unas y a otras posiciones sociales.[22]

El tipo medio es el ideal humano a que aspira la democracia industrial. Éste es el sentido que tiene el concepto de individualidad en el XIX. Mientras que en el pensamiento ilustrado el ideal se cifraba en la libertad por la supresión de una organización social, política y económica retrógrada, la reacción conservadora y el positivismo convierten al sujeto en una realidad de naturaleza bien distinta al ser genérico o universal que proclamaron los defensores de la razón y que Marx volvió a retomar.[23] Simmel ha sabido

19. «*Un hecho social es normal para un tipo social determinado, considerado en una fase determinada de su desarrollo, cuando se produce en la media de las sociedades de esta especie, consideradas en la fase correspondiente de su evolución.*» *Las reglas...*, cit., p. 83.
20. Una crítica a esta identificación de lo normal con el promedio, especialmente en el ámbito de la fisiología y la biología, es la de G. Canguilhem, *Lo normal y lo patológico*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1971, sobre todo pp. 113 ss.
21. *De la división...*, p. 216; *El suicidio*, p. 504.
22. *La educación moral*, pp. 39, 47 y 169.
23. Cfr. K. Marx, *Manuscritos: Economía y filosofía*, Alianza, Madrid, 1977, pp. 103 ss.

expresarlo certeramente: «Suponer que el individuo ocupa y debe ocupar un puesto que ningún otro puede llenar; creer que este puesto le aguarda, por decirlo así, en la organización del todo, y que debe buscarlo hasta encontrarlo; pensar que gracias a este carácter incomparable, único del ser y a la diferenciación del trabajo, se cumple tanto el sentido social como el psicológico y el metafísico de la existencia humana, constituye un ideal del individualismo que indudablemente no tiene nada que ver (o incluso está en contradicción fundamental) con aquella idea del "hombre en general", de la naturaleza humana, que existe por igual en todos, y que sólo necesita de la libertad para hacerse efectiva.»[24]

La adaptación funcional reemplaza a la igualdad, y el ejercicio disciplinario y útil de la profesión, a la libertad. «La libertad, defiende Durkheim, es fruto de la autoridad bien entendida. Efectivamente, ser libre no consiste en hacer todo lo que a uno se le antoja; ser libre es ser dueño de sí mismo, es saber actuar razonadamente y cumplir con su deber.»[25] Obediencia y utilidad: éstas son las coordenadas en que se mueve la teoría durkheimiana de la educación.

No cabe la menor duda que es en el trabajo y por su mediación como más cumplidamente se consigue desarrollar este *ethos*. Por eso Durkheim se opone a todo cuanto se aleja de la *vida seria* que es el trabajo. No sólo ve peligros morales en ocupaciones tales como las artísticas o las lúdicas —puesto que en ellas se relaja la disciplina—, sino también en el ocio; es para este último para el que ha de proporcionarse una cultura estética, que si bien tiene una moral menos imperiosa que la del trabajo, sirve para regular en cierto grado ese tiempo sustraído a la disciplina laboral.[26]

¿Cómo es posible esta integración disciplinaria del sujeto sin el recurso permanente a la coerción física? Durkheim halla la respuesta al estudiar la evolución de las instituciones educativas en su país, concretamente en los mecanismos puestos en marcha por los jesuitas. El sujeto autónomamente controlado es factible si en él se desarrolla la *conciencia moral*. Un orden social que pretenda ser más armónico, evitando al máximo las intervenciones externas y fomentando los impulsos internos, ha de dotar a cada individuo de una instancia que en todo momento le dicte cuál es la conducta a seguir como imperativo moral. Formar esta fuerza interior es el principal objetivo de la educación contemporánea. He aquí cómo la describe Durkheim: «Cada vez que deliberamos para saber cómo actuaremos, una voz habla dentro nuestro y nos dice: he ahí tu deber. Y cuando faltamos al mismo la misma voz se hace oír y protesta contra nuestro acto. En cuanto se dirige a nosotros como un mandato, sentimos que debe emanar de algún ser superior a nosotros.» Los primitivos se representaban ese ser bajo un aspecto religioso, como una entidad trascendente. «Nosotros debemos despojar esta concepción de las formas místicas, en las cuales estaba envuelta en el curso de la historia, y, bajo el símbolo, lograr la realidad. Esta realidad es la sociedad. La sociedad es la que, formándose moralmente, puso en

24. G. Simmel, *Sociología*, Revista de Occidente, Madrid, 1977, 2 vols., p. 761.
25. *Educación y sociología*, cit., p. 71.
26. *La educación moral*, pp. 296 ss.

nosotros esos sentimientos que nos dictan imperativamente la conducta o que reaccionan con energía cuando nos negamos a cumplir sus mandatos. Nuestra conciencia moral es obra suya y la expresa; cuando habla nuestra conciencia habla la sociedad en nosotros.»[27]

Constrúyese de este modo un sujeto cuya conciencia no se determina en uno u otro sentido porque perciba la amenaza de un castigo —religioso o mundano— o porque crea burlar la autoridad; esta conciencia funciona de modo bien distinto. Moldeada en la adhesión a conductas positivas que se convierten en habituales, la conciencia se mueve por su propio impulso en la dirección que el deber indica, el cual, a su vez, resume y expresa el contenido de la existencia individual normal (es la «vocación» inherente a la personalidad y en consecuencia su única naturaleza). Y por ello, cuando el sujeto transgrede el orden normativo, lo primero con que se tropieza no es el castigo social, sino la reprobación interna, el sentimiento de culpabilidad que automáticamente despliega su super-ego moral. El castigo es así la «consecuencia natural» del delito, ya que es la voz interna del sujeto la primera en demandarlo.[28]

El cometido central de la educación, por tanto, no estriba en la transmisión de conocimientos, sino en la formación de conciencias. Al margen de enunciados más o menos idealistas, la escuela tiene como función primigenia, en la teoría positivista, la edificación del sujeto disciplinado, sometido a normas, hábitos y deberes que autónoma y mecánicamente desencadenan y encauzan toda posible manifestación de la conducta individual. Ello es posible porque en la escuela se ha interiorizado conductualmente la autoridad, en virtud de la acción envolvente que esta institución total ha ejercido y cuya huella más perenne ha sido la conciencia individual.

Si tuviéramos que emplear una palabra del vocabulario marxiano para caracterizar a este hombre así constituido, la más correcta sería la de *enajenación*. Todo su ser queda reducido a la obediencia a una realidad distinta a él pero que, a la vez, es indistinguible de él. Al hacerse más persona, al realizarse conforme a la concreta moral profesional que le corresponde, el individuo realiza mejor su destino que es confundible con el del ser impersonal que es la sociedad; al volverse sobre sí mismo, al hacerse reflexivo, asume la identidad de una entidad que no es la suya pero sin la cual tampoco existiría su yo personal. Sólo se es auténticamente persona cuando a través nuestro se expresa la sociedad. El orden social se ontologiza y codifica al mismo tiempo que se interioriza, escapando a la posibilidad de la mutua implicación de sujeto-objeto. La única fuente de poder radica en la sociedad —en su configuración político-histórica-nacional—, en las fuerzas colectivas, a las que el sujeto debe reconocer como intangibles y como orientadoras de su conciencia.[29]

La racionalidad positiva ofrece los fundamentos cognoscitivos necesarios para comprender este estado inmutable de cosas, al revelarnos que la socie-

27. *La educación moral*, p. 103.
28. *Ibidem*, p. 197.
29. *Las reglas...*, p. 30.

dad no es nuestra obra sino el origen de nuestro ser. La vida seria agota su sentido en el realismo a ultranza, en el apego a la rutina del rol, en el desdén por lo imaginativo o utópico. El desencanto del mundo ha triunfado por fin en los tiempos modernos, en donde la fábrica, el cuartel y la escuela han impuesto su ley.

III

La importancia otorgada por Durkheim a la educación ha de entenderse a partir del arquetipo de sociedad que en su obra funciona como ideal de orden social estable y cohesionado. Esa sociedad no es otra que la del cristianismo medieval. La presencia en ella de un poder espiritual (Comte) y universal (Saint-Simon) le confieren una unidad que ha de ser conseguida también en las democracias industriales. Ciertamente que ello no es ya posible por medio de la religión; mas la institución que la releve ha de conservar algunos de sus atributos, sobre todo mantener solidariamente vinculados a los hombres por el cumplimiento del deber y la realización de la vocación como destino personal. Ésta es la tarea encomendada a la escuela, centro difusor de una moral (la disciplina laica) sustitutoria de la periclitada ética cristiana. Pero junto a ésta, otras son las funciones confiadas a la educación. Durkheim deploraba la escisión originada, después del período medieval, entre lo material y lo espiritual; estaba convencido de que la reunificación de ambos planos no se efectuaría en ninguno de los poderes tradicionales —la Iglesia o el estado—, sino en una instancia más estable y autónoma: la sociedad y sus instituciones centrales (educación, ciencia positiva, corporaciones profesionales).[30] Ésta es una de las tesis centrales de su obra *La evolución pedagógica en Francia*: que la educación adquiere a lo largo de su desenvolvimiento histórico una autonomía que la capacita para sobrevivir más allá de los sistemas religiosos, políticos y económicos concretos. En cuanto institución social, la educación se articula en una unidad: realidad e ideal, espíritu y materia.[31]

La educación aparece así como una de las instituciones sociales más eficaces para la salvaguardia de un sistema social del que se han expulsado las ideologías. Para Durkheim, como en general para el positivismo, la ideología tiene el carácter irracional propio del conocimiento religioso; frente a las deformaciones de éste, la Sociología se erige en saber no ideológico y por lo mismo objetivo y neutral.[32] Esa forma de regulación y control del todo social

30. Toda la obra de Durkheim responde a este principio básico: que la sociedad es por naturaleza una realidad diferente y superior a la Iglesia, el Estado o la Economía. La sociedad es para él, antes que nada, el conjunto de *vínculos morales* que emergen en la vida seria, en las profesiones, la ciencia, la educación y en general en la división del trabajo.

31. Éstas son algunas de las conclusiones a que Durkheim ha llegado tras estudiar *Las formas elementales de la vida religiosa* y que por la misma época había aplicado a la teoría del conocimiento al identificar juicios de valor con juicios de realidad (cfr. É. Durkheim, *Sociologie et philosophie*, PUF, París, 1963, pp. 139 ss.).

32. *Vide* A. W. Gouldner, *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza, Madrid, 1978, pp. 23 ss.

en virtud de la disponibilidad disciplinada de los sujetos no parece tener connotación ideológica alguna.

Y sin embargo esta producción del individuo por parte de la educación implica supuestos que en ningún caso son neutrales. Hay, si se quiere, en esta teoría sobre el fenómeno educativo, un trasfondo no adscrito a ideologías particulares, sino a una concepción más sustantiva que se encuentra extendida en las sociedades industriales, a saber: que por debajo de las discrepancias políticas y económicas, la organización social debe sustentarse en inalterables bases individuales cuya naturaleza se incline continuamente por el orden y la regularidad, independientemente de la autoridad que les domina. Cuando Durkheim afirma que la educación tiene que superponer al ser egoísta y asocial que acaba de nacer «otro, capaz de llevar una vida moral y social»,[33] es lo mismo que si dijera que «es preciso que el individuo esté constituido de manera tal que sienta la superioridad de las fuerzas morales, cuyo valor es más elevado que el suyo, y se incline ante ellas. Hemos visto —prosigue Durkheim— incluso que si el sentimiento de autoridad forma parte de la fuerza con la cual todas las reglas de conducta, *cualesquiera sean*, se imponen a nuestra voluntad en lo concerniente a las reglas morales, juega entonces un papel muy considerable; pues, aquí, es el único actuante. Su acción no se ve mezclada con la acción de ningún sentimiento diferente. Está en la naturaleza de esas reglas el que *deban ser obedecidas*, no en razón de los actos que prescriben y de las probables consecuencias que esos actos puedan acarrear, sino en razón del sólo hecho de que ellas mandan».[34] La autoridad y su correlato el deber quedan así inmunes a cualquier actitud o comportamiento trasgresivo.

Durkheim ha comprendido que un objeto es apetecible o detestable no en virtud de lo que el objetivo es en sí o de las consecuencias que de su comercio se derivan, sino del tipo de tendencias que a él nos ligan. Al igual que Spinoza, sostiene que una realidad es buena por el hecho de amarla, por disponer de impulsos positivos hacia ella. Para poder «encontrar encanto a tal o cual objeto es necesario que la sensibilidad colectiva esté ya constituida de modo de poder gustarlo».[35] Deseos, aptitudes y actitudes de base son cruciales para el funcionamiento orgánico de la sociedad, y a ello se dedica la educación, que queda así encargada no tanto de reproducir el sistema como de producir al individuo inclinado al orden.

Un papel de primer rango desempeña en este planteamiento la autoridad. Por ella Durkheim entiende cuánto nos impulsa a actuar bajo el imperativo del deber porque reconocemos en ese impulso la presencia de instancias que nos son superiores. En consecuencia, la autoridad deviene en *refuerzo* que desde la conciencia sostiene y fortalece la conducta reglada. «Por autoridad —escribe en un párrafo muy ilustrativo— debe entenderse el ascendiente que ejerce sobre nosotros toda potencia moral que reconocemos como superior a nosotros. A raíz de este ascendiente actuamos en el sentido que nos es prescri-

33. *Educación y sociología*, p. 54.
34. *La educación moral*, p. 42. Cursivas mías.
35. *De la división...*, p. 76.

to, no porque el acto de este modo solicitado nos atraiga, no porque estemos inclinados hacia él como consecuencia de nuestras disposiciones interiores naturales o adquiridas, sino porque hay en la autoridad que nos lo dicta un no sé qué que nos lo impone.»[36] Para que el individuo se halle en disposición de acatar el orden normativo, debe existir una instancia moralmente superior sobre la que nada se pueda y que permanentemente avive el sentido del deber.[37]

Para lograr tal resultado, la cultura se entiende como elemento de moralización. Mas no porque aquélla estribe en falsas ideas u oscuros sentimientos, sino porque el tipo de inteligencia que el positivismo desarrolla radica en el espíritu de disciplina, al revelar la existencia de una realidad —la sociedad— que existe por sí misma, en virtud de leyes racionales pero impersonales, de donde ha de derivarse un sentimiento de respeto hacia esa entidad supraindividual. De este modo, la inteligencia se convierte en la facultad por excelencia para explicar la razón de ser de las normas y el deber. La inteligencia racionaliza el orden social, produce una moral racional y en consecuencia legitima el estado de cosas presente. La cultura, en definitiva, muestra el carácter necesario de la autoridad, de las formas de dominación, al mismo tiempo que las explica. Al racionalizarlas, esta cultura deja de ser una legitimación externamente añadida a la autoridad para convertirse ella misma en autoridad. Es así como la escuela, transmisora de una cultura concebida en tales términos, está atravesada por múltiples líneas de poder.

No es ésta, empero, la única manera de entender la escuela como instancia de poder (delegado, en este caso). Ella misma tiene su propia lógica de la dominación y, en algún caso, allí se han gestado formas específicas de dominación. Tal acontece con la ley de la cultura desigual en méritos de la cual el grupo más culto domina al que lo es menos. El origen de la misma hay que buscarlo en la escuela, espacio en donde por primera vez se desarrolla y organiza el sistema de castigos impuesto por el grupo más culto al que es inferior.

Ahora bien, las relaciones de dominio se dan no sólo al ejercer violencia; incluso aquéllas son más eficaces, sutiles y económicas si consiguen suspender la coacción y sustituirla por una socialización congruente con la moral social capaz de actuar autónomamente en la dirección esperada. La autoridad deja de ser un mecanismo que desde fuera violenta al individuo para confundirse con sus deseos más íntimos.[38]

Aquí es donde realmente Durkheim establece lo que podrían ser los supuestos para una Sociología de la dominación. Si bien en «De la división del trabajo social» su concepción del poder es un tanto legal-juridicista, en el

36. *La educación moral*, p. 101.
37. *Ibid.*, p. 211.
38. En este extremo Durkheim y Weber parecen coincidir. Weber entiende por dominación «un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta ("mandato") del "dominador" o de los "dominadores" influye sobre los actos de otros (del "dominado" o de los "dominados"), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato ("obediencia")». *Economía y Sociedad*, cit., p. 699.

resto de su obra y de modo principalísimo en los escritos sobre educación, entiende la autoridad bajo otros caracteres: como conjunto de dispositivos que internamente regulan y presiden la funcionalidad del sistema social a partir de su individualización. Y puesto que la raíz de toda autoridad se encuentra en el individuo socializado, la escuela es por excelencia el mecanismo idóneo de dominación.

No quiere decir esto que Durkheim prescinda del Estado como órgano político, sino que no le concede el papel central que la teoría política —sobre todo la hegeliana— le había reservado ni le asigna las mismas funciones que aquélla. El Estado viene a ser una entidad social más, en esa sociedad altamente disciplinada, a la que corresponde el control sobre la escuela para que esta última responda ciertamente a su objetivo. Pero el poder no reside, como los estadistas a ultranza defienden, en un único centro ni se ofrece separado de la vida cotidiana. El poder, para Durkheim, es *plural, interactivo e inmanente* a las relaciones sociales mismas.

Al ser cada vez más la sociedad un sistema autorregulado, la autoridad deja de entenderse y de practicarse como fuerza externa que de modo discontinuo interviene en la vida social; se convierte en la precondición inexorable para que la estructura social se mantenga, ya que la autoridad se confunde con la lógica funcional del sistema, con la fuerza endógena que lo anima.

Durkheim tiene muy claro que la resolución de los conflictos surgidos en las sociedades capitalistas no puede venir de la regresión a formas de poder absolutistas tipo *Ancien Régime*, «sino —como ha señalado Giddnes— por medio de la consolidación moral de la división diferenciada del trabajo, lo cual requiere unas formas de autoridad completamente distintas de las que señalaron a los anteriores tipos de sociedad».[39] *Producción de la conducta moral, control autónomo del sujeto* de su propia acción y *control interactivo* son las piezas clave de este nuevo sistema de autoridad. La Sociología de la Educación durkheimiana deviene, en consecuencia, lógica del poder social específico y diferenciado de las fórmulas políticas. Un poder social que no requiere de letigimidad alguna puesto que no necesita hacerse creíble a los ojos de unos dominados incapacitados para establecer distancias entre su yo y los dictados categóricos del orden social interiorizado.[40]

Esta modalidad de dominación discurre por otros cauces que no tiene por qué ser del Estado; éste es sin duda el titular de la tutoridad, un título por lo demás bien frágil si se tienen en cuenta las innúmeras ocasiones en que ha estado en crisis. La autoridad a que Durkheim se refiere no es intermitente ni se singulariza en una institución, sino que es el poder socialmente organizado

39. A. Giddens, *El capitalismo y la moderna teoría social*, Labor, Barcelona, 1977, p. 202. En términos parecidos se expresa R. A. Nisbet, *La formación del pensamiento sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires, 1969, vol. I, pp. 201 ss. Un cuidadoso estudio de B. Lacroix ha venido a establecer conclusiones muy próximas a las aquí expuestas sobre la autoridad, descartando, además, por irrelevante una obra de Durkheim *(Le Socialisme)* para entender su pensamiento político. Cfr. B. Lacroix, *Durkheim et le politique*, Presses de la FNSP et de l'Université de Montreal, París, 1981, especialmente 219 ss.
40. Sin duda alguna, Durkheim se adelantó a la «ingeniería de la conducta» skinneriana, tal y como se formula en *Más allá de la libertad y la dignidad*, Fontanella, Barcelona, 1972; véase al respecto pp. 59, 227 y 265.

que, para decirlo con palabras de Foucault, «se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien, en toda relación de un punto con otro».[41] En primer lugar, esta función es desempeñada por la escuela porque en ella tiempo y espacio se organizan de modo tal que distribuyen a los escolares sin interrupción por situaciones en donde el saber se convierte en interacciones desiguales. En segundo lugar, la escuela no es, como falsamente cree el sentido común, una instancia represora, sino sustancialmente productora, sobre todo de esa facultad humana que hace posible el autocontrol: la conciencia.

En resumidas cuentas, la Sociología de la Educación durkheimiana se revela como una teoría de la dominación específica de las sociedades en donde existe división social del trabajo. Los postulados básicos de la misma se resumen en los siguientes:

1. La escuela es una institución dotada de cierta autonomía en la que la autoridad se ejerce en virtud de la lógica interna de la institución. (Organización del espacio del tiempo escolar y establecimiento de vínculos desiguales.)
2. Característica central de la educación es la de constituirse en un medio moral envolvente, en una institución total.
3. En tanto que mecanismo de dominación, su objetivo es producir personalidades individuales cuya naturaleza es moral, esto es, dotada de conciencia responsable. El sujeto así construido se define por los atributos sociales individualizados merced a la socialización del rol específico.
4. La educación legitima el orden social al ensamblar en una misma unidad sujeto físico y posición social, confiriendo al primero la necesaria lealtad (identidad personal) y disciplina (sentido del deber) como para «ver» el mundo por los «ojos» del ser social.

41. M. Foucault, *La voluntad de saber*, Siglo XXI, Madrid, 1978, p. 113.

TEXTO 5

LOS LITERATOS CHINOS*

por MAX WEBER

La educación que en la China tradicional reciben los funcionarios que formarán parte del mandarinato es, por las características de su cultura, una sistemática adquisición del ethos *del hombre cultivado chino. Por la singularidad de la cultura china, ese ethos se funda no tanto en el dominio de unos esquemas racional-burocráticos, como sucede en Occidente, como en la acreditación, mediante prolijos y continuos exámenes, de haber conseguido una cultura literaria, no militar y, predominantemente, escrita, que giraba entorno a los aspectos gráfico-visuales de la escritura y al destino de ésta, que era la lectura en voz alta, en detrimento de la oratoria, la dialéctica o la simple palabra hablada, asociada con lo plebeyo. Asimismo, la falta de interés por enseñar el cálculo o las ciencias naturales en las escuelas —casi ausentes en los currícula durante siglos— conformó una educación general vinculada más con la dimensión artística de la literatura que con los usos instrumentales dados al dominio de la escritura en las culturas cristiana, islámica o hindú. Otro rasgo propio de la educación china es que los eclesiásticos o sacerdotes no estaban presentes en ninguna de las instituciones educativas, en contraste con el decisivo papel que éstos desempeñaron en aquellas culturas. Una educación, en fin, no racionalista, laica, eminentemente práctica y garante del orden y de la jerarquía sociales propios de un estado patrimonial burocrático que tiene en los funcionarios el tipo ideal que conjuga las cualidades técnicas del experto y el carisma adquirido por quien superaba la interminable carrera de exámenes que les consagraba en su condición.*

Discutiremos ahora la posición que ocupa este sistema educacional entre los grandes tipos de educación. Desde luego, no podemos proporcionar aquí, al pasar, una tipología sociológica de los objetivos y medios pedagógicos, pero tal vez no estén de más algunos comentarios.

Históricamente, los polos opuestos del campo de los objetivos educacionales son: estimular el carisma, esto es, cualidades heroicas o dotes mágicas; y proporcionar una instrucción experta especializada. El primer tipo corresponde a la estructura carismática de dominación; el segundo corresponde a la estructura de dominación *racional* y burocrática (moderna). Estos tipos no se contraponen sin que existan relaciones o transiciones entre ambos. El héroe guerrero o el brujo precisan también una instrucción especial, y el funcionario experto en general no ha sido instruido con el exclusivo propósito de proporcionarle conocimientos. No obstante, representan los polos opuestos de los tipos de educación y forman los contrastes más radicales. Entre ambos se encuentran todos aquellos tipos que tienen por objeto cultivar al alumno para una *conducta de vida*, ya sea de carácter mundano o religioso. En uno y otro caso, se trata de la conducta propia de un grupo de estatus.

* M. Weber: *Ensayos de Sociología contemporánea*, Barcelona, Martínez Roca, 1972, pp. 519-529.

El procedimiento carismático del antiguo ascetismo mágico y las pruebas de heroicidad, impuestas a los muchachos por hechiceros y héroes guerreros, intentaron ayudar al novicio a adquirir un «alma nueva», en el sentido animista, y, por tanto, a renacer. En nuestros términos, ello significa que sólo deseaban *despertar* y poner a prueba una capacidad, considerado como un don de gracia puramente personal. En efecto, el carisma no se puede enseñar ni adquirir por instrucción. O bien existe *in nuce*, o se infiltra a través de un milagro de renacimiento mágico; de lo contrario es imposible conseguirlo.

La educación especializada y experta intenta *instruir* al alumno para que adquiera una utilidad práctica con fines administrativos —en la organización de las autoridades públicas, oficinas comerciales, talleres, laboratorios científicos o industriales, ejércitos disciplinados. En principio, puede impartirse esta instrucción a todo el mundo, aunque en grado variable.

Por último, la pedagogía cultivada intenta *educar* un tipo de hombre cultivado, cuyo carácter depende del ideal de cultura correspondiente al estrato decisivo. Y ello significa educar a una persona para determinada actitud interna y externa en la vida. En principio, puede darse esta educación a cualquiera, sólo difiere el objetivo. Si el grupo de estatus decisivo está formado por un estrato separado de guerreros —como en Japón—, la educación tendrá por objeto convertir al alumno en un caballero y cortesano estilizado, que despreciará a los hombres de letras, tal como los han despreciado los samurais japoneses. El estrato puede presentar grandes variaciones de tipo, en casos particulares. Si es decisivo un estrato sacerdotal, éste intentará convertir al discípulo en un escriba, o al menos en un intelectual, también de carácter muy variable. En realidad, ninguno de estos tipos se presenta jamás en forma pura. Es imposible discutir en este contexto las numerosas combinaciones y eslabones intermedios. Lo importante aquí es definir la posición de la educación china en términos de estas formas.

Durante largo tiempo, restos de la primitiva educación carismática para la regeneración, el nombre de leche, los ya discutidos ritos de iniciación de la juventud, el cambio de nombre del esposo, y otros, fueron en China una fórmula (al estilo de la confirmación protestante) paralela a las pruebas de calificación educacional. Estas pruebas estuvieron monopolizadas por las autoridades políticas. No obstante, por los medios educacionales empleados, la calificación educacional fue una calificación «cultural», en el sentido de una educación general. Tuvo un carácter similar, aunque mucho más específico, al de la calificación educacional del *humanista* occidental, por ejemplo.

En Alemania, hasta hace poco y de modo casi exclusivo, este tipo de educación fue un prerrequisito para dedicarse a la carrera oficial, que permite ocupar posiciones de mando dentro de la administración civil y militar. Al mismo tiempo, esta educación *humanista* ha determinado que los alumnos preparados para estas carreras perteneciesen socialmente al grupo de estatus *culto*. Sin embargo, en Alemania —y ello representa una diferencia muy importante entre China y Occidente— esta calificación educacional de estatus se ha complementado con, y en parte ha quedado desplazada por, una instrucción *experta* racional y especializada.

Los exámenes chinos no comprobaban ninguna habilidad especial, como sucede con nuestros exámenes burocráticos y racionales modernos para juristas, médicos o técnicos. Los exámenes chinos tampoco ponían a prueba la posesión de carisma, tal como sucede en las típicas «pruebas» de los hechiceros y las ligas de solteros. Desde luego, esta afirmación debe ser matizada de la forma que ahora veremos; sin embargo es válida, al menos por lo que a la técnica de los exámenes se refiere.

En China, los exámenes comprobaban si la mente del candidato estaba bien empapada de literatura y si éste poseía un *modo de pensar* adecuado para un hombre culto y derivado del cultivo de la literatura. Estas calificaciones tenían un significado mucho más específico en China que en el caso del colegio humanista alemán. Actualmente se suele justificar el colegio humanista citando el valor práctico de una educación formal por medio del estudio de la Antigüedad. Según puede deducirse de los trabajos[1] exigidos en China a los discípulos de los grados inferiores, éstos eran bastante semejantes a los temas de disertación exigidos en Alemania a los cursos superiores de un instituto, o más bien, a la clase selecta de un colegio femenino. Todos los títulos estaban destinados a representar una prueba de caligrafía, estilo, dominio de los textos clásicos[2] y, por último —de modo semejante a nuestras lecciones de religión, historia y alemán—, una prueba de conformidad con las orientaciones mentales prescritas.[3] Es decisivo en este contexto el hecho de que esta educación tuvo, por una parte, un carácter puramente secular, en tanto que estuvo vinculada, por otra, a la norma de interpretación ortodoxa de los autores clásicos establecida. Se trató de una educación literaria muy exclusiva y pedante.

En la India, el judaísmo, la cristiandad y el islam, el carácter literario de la educación fue consecuencia del hecho de hallarse completamente en manos de brahmanes y rabinos instruidos en la literatura, o de sacerdotes y monjes de religiones textuales, profesionalmente instruidos en la literatura. Mientras la educación fue helénica y no «helenista», el hombre culto helénico fue, y siguió siendo, ante todo un efebo y un hoplita. Las consecuencias de ello quedaron particularmente en evidencia en la conversación del Symposium, donde se comenta que el Sócrates de Platón jamás «se amilanó» ante una batalla, por emplear una expresión estudiantil. Evidentemente, esta afirmación por parte de Platón tiene al menos tanta importancia como todo lo demás que hace decir a Alcibíades.

La educación militar del caballero, durante la Edad Media, y más tarde la educación gentil del salón renacentista, proporcionaron un suplemento equivalente, aunque socialmente distinto, a la educación transmitida a través de

1. Se encuentran temas de éstos en William, *cf*. Zi, *loc. cit*.

2. Ello era especialmente cierto en el caso de los exámenes para la licenciatura, en los cuales con frecuencia el tema de disertación requería un análisis erudito, filológico, literario e histórico del correspondiente texto clásico. *Cf*. el ejemplo citado por Zi, *loc. cit*., p. 144.

3. Ello es particularmente cierto en el caso del grado superior («doctorado»), los temas del cual eran señalados por el emperador, a veces en persona, quien también clasificaba a los graduados. Eran habituales los problemas de eficacia administrativa, preferiblemente relacionados con una de las «seis preguntas» del emperador Tang. (*Cf*. Biot, p. 209, nota 1, y Zi, *loc. cit*., p. 209, nota 1.)

libros, sacerdotes y monjes. En el judaísmo y en China no existió esta contrapartida, en parte de modo absoluto, y en parte porque fue como si no existiera. En la India, al igual que en China, los medios literarios de educación consistían sustancialmente en himnos, relatos épicos y casuística ritual y ceremonial. Sin embargo, en la India, todo ello se apuntalaba con especulaciones cosmogónicas, así como religiosas y filosóficas. Estas especulaciones no faltaron por completo en comentarios transmitidos y en los clásicos chinos, pero es evidente que siempre desempeñaron sólo un papel muy secundario. Los autores chinos desarrollaron sistemas racionales de ética social. En China, el estrato educado nunca ha sido simplemente un grupo de estatus de sabios autónomos, como fueron los brahmanes, sino más bien un estrato de funcionarios y aspirantes a cargos públicos.

La educación superior china no presentó siempre el carácter que tiene en la actualidad. Las instituciones educacionales públicas *(Pan kung)* de los príncipes feudales enseñaban las artes de la danza y de las armas además de impartir conocimientos sobre los ritos y la literatura. Sólo la pacificación del Imperio, convertido en un estado patrimonial y unificado, y por último el sistema puro de exámenes para acceder a los cargos públicos, convirtieron esa antigua educación, mucho más parecida a la primitiva educación helénica, en la que ha subsistido hasta el siglo XX. La educación medieval, tal como aparece en el bien fundado y ortodoxo *Siao-Hio*, esto es, «libro de texto», aún daba considerable importancia a la danza y la música. Desde luego, parece ser que la antigua danza guerrera sólo existió en forma rudimentaria, pero, con esta salvedad, los niños aprendían determinadas danzas, de acuerdo con su grupo de edad. Ello tenía por objeto el control de las malas pasiones. Cuando un niño no progresaba en su instrucción se le dejaba bailar y cantar. La música perfecciona al hombre y los ritos y la música constituyen la base del autocontrol.[4] Un aspecto primario de todo ello fue la significación mágica atribuida a la música. «La música correcta —esto es, la música empleada de acuerdo con las antiguas normas y estrictamente adaptada a la antigua métrica— mantiene encadenados los espíritus».[5] En la Edad Media, la ballestería y las cuádrigas aún eran consideradas temas educacionales generales para los hijos de los gentiles.[6] Pero, en lo esencial, todo era mera teoría. El libro de texto nos revela que, a partir de los siete años, la educación doméstica presentaba una estricta separación entre los sexos; esencialmente, se trataba de inculcar un ceremonial, en un sentido mucho más amplio que cualquier concepción occidental del mismo, sobre todo un ceremonial de piedad y respeto hacia los padres y todos los superiores y personas de mayor edad en general. Aparte de ello, el libro de texto consistía casi exclusivamente en normas de autocontrol.

Esta educación doméstica se complementaba con una instrucción escolar. En cada *Hsien* debía existir una escuela graduada. La educación superior

4. *Siao Hio*, ed. de Harlez, V, II, I, 29, 40. *Cf.* la cita de Chu Tse, *ibid.*, p. 46. Respecto al problema de las generaciones, *cf.* I, 13.
5. *Loc. cit.*, I, 25, además 2. Introducción núm. 5 ss.
6. También existían prescripciones literarias para esto.

presuponía la aprobación del primer examen de ingreso. Dos cosas fueron, por tanto, peculiares de la educación superior china. En primer lugar, ésta fue totalmente no militar y puramente literaria, como lo han sido todas las educaciones establecidas por sacerdotes. En segundo lugar, se llevó al extremo su carácter literario, esto es, su carácter *escrito*. En parte, ello parece haber sido consecuencia de la peculiaridad de la escritura china y del arte literario de ésta derivado.[7]

Puesto que la escritura conservó su carácter pictórico y no fue racionalizada en una forma alfabética, como las creadas por los pueblos comerciantes del Mediterráneo, el producto literario iba dirigido a la vista y el oído a la vez, y esencialmente más a la primera. Toda «lectura en voz alta» de los textos clásicos constituía de por sí una traducción de la escritura pictórica a la palabra (no escrita). Por naturaleza, el carácter visual estuvo muy apartado de la palabra hablada, sobre todo en el caso de la escritura antigua. El lenguaje monosilábico requiere una percepción tonal, así como la percepción del sonido emitido. Con su sobria brevedad y su lógica sintáctica obligatoria, presenta un contraste extremo con el carácter puramente visual de la escritura. Pero, pese a ello, o más bien —tal como ha demostrado ingeniosamente Grube— debido en parte a las propias cualidades racionales de su estructura, la lengua china se ha mostrado incapaz de prestar sus servicios a la poesía o al pensamiento sistemático. Tampoco pudo ser útil al desarrollo de las artes oratorias, como sucedió con las estructuras de las lenguas helénicas, latina, francesa, alemana y rusa, cada una a su manera. Los símbolos escritos fueron siempre mucho más abundantes que las palabras monosilábicas, cuyo número se veía inevitablemente bastante limitado. En consecuencia, el pobre intelectualismo formalista de la palabra hablada perdió toda fantasía y ardor frente a la serena belleza de los símbolos escritos. El habitual discurso poético se pronunciaba subordinándolo fundamentalmente a la escritura. Escribir y leer, y no hablar, era lo que tenía valor artístico y era considerado digno de un caballero, pues con ello se mostraba receptividad hacia los refinados productos de la escritura. La conversación fue realmente un asunto de plebeyos. Ello revela un agudo contraste con el helenismo, para el cual la conversación lo fue todo y una traducción al estilo del diálogo fue la forma adecuada para toda experiencia y contemplación. En China, los productos más perfectos y refinados de la cultura literaria languidecieron, por decirlo así, sordos y mudos en su esplendor de seda. Fueron mucho más apreciados que el arte dramático, el cual floreció, de modo característico, durante el período de los mongoles.

Entre los famosos filósofos sociales, Meng Tse (Mencio) empleó la forma de diálogo de modo sistemático. Precisamente a ello se debe que le consideremos fácilmente como el único representante del confucianismo, que maduró hasta alcanzar plena «lucidez». El poderoso impacto que han tenido sobre nosotros los «Analectos confucianos» (como les llamó Legge) se basa también

7. Huelga casi decir que todo lo expuesto aquí sobre el lenguaje y la escritura reproduce *exclusivamente* las enseñanzas de sinólogos tan eminentes como, sobre todo, el fallecido W. Grube. *No* es consecuencia de estudios personales del autor.

en el hecho de que en China (como en todas partes) la doctrina revista la forma (probablemente auténtica, en parte) de respuestas sentenciosas del maestro a preguntas formuladas por los discípulos. En consecuencia, para nosotros, queda trasvasada a la forma de discurso. Además, la literatura épica contiene las arengas de los antiguos reyes guerreros a su ejército; éstas resultan muy impresionantes con su vigor lapidario. Una parte de los *Analectos* didácticos está formada por discursos, cuyo carácter corresponde a «alocuciones» pontificales. Fuera de ello, el lenguaje hablado no intervienen en la literatura oficial. Su falta de desarrollo ha venido determinada, según veremos ahora, por motivos sociales y políticos a la vez.

Pese a las cualidades lógicas del lenguaje, el pensamiento chino se quedó bastante encallado en lo pictórico y lo descriptivo. El poder del *logos*, de la definición y del razonamiento no ha sido accesible a los chinos. Sin embargo, por otra parte, esta educación puramente gráfica separó el pensamiento del gesto y del movimiento expresivo, más aún de lo que es habitual en el caso del carácter literario de una educación cualquiera. Antes de ser iniciado en su significado, el alumno pasaba dos años aprendiendo meramente a pintar unos 2.000 caracteres. Además, los examinadores prestaban atención al estilo, al arte de la versificación, a un firme dominio de los clásicos y, por último, a la mentalidad expresada por el candidato.

La ausencia de toda instrucción en el cálculo, incluso en las escuelas graduadas, constituye un rasgo muy sorprendente de la educación china. No obstante, la *idea* de números posicionales fue desarrollada[8] durante el siglo VI a. C., esto es, durante el período de los estados guerreros. Una actitud calculadora en las relaciones comerciales ha impregnado todos los estratos de la población, y los balances de las oficinas administrativas fueron tan detallados como difíciles de comprobar, por los motivos ya citados. El libro de texto medieval (*Siao Hio I*, 29) cita el cálculo como una de las seis «artes». Y, en época de los estados guerreros, existieron unas matemáticas que, según se dice, incluían la trigonometría, así como la regla de tres y cálculo comercial. Presumiblemente, esta literatura, excepto algunos fragmentos, se perdió en la quema de libros de Shi-Hwang-Ti.[9] En todo caso, en la pedagogía posterior ni siquiera se menciona el cálculo. Y, en el curso de la historia, el cálculo fue perdiendo constantemente importancia en la educación de los mandarines gentiles, hasta desaparecer por completo. Los comerciantes educados aprendían cálculo en sus negocios. Después de la unificación del imperio y de la debilitación de la tendencia hacia una administración racional del Estado, el mandarín se convirtió en un hombre de letras gentil, poco inclinado a ocuparse del «σχολή» del cálculo.

El carácter mundano de esta educación contrasta con otros sistemas educacionales, que se hallan empero relacionados con ésta por su aspecto literario. En China, los exámenes literarios fueron asuntos puramente políticos. La

8. J. Edkins, «Local Values in Chinese Arithmetical Notation», *Journal of the Peking Oriental Society*, I, núm. 4, pp. 161 ss. El ábaco chino empleaba el sistema posicional (decimal). El antiguo sistema posicional, que ha caído en el olvido, parece ser de origen babilónico.

9. De Harlez, *Siao Hio*, p. 42, nota 3.

instrucción era impartida, en parte, por tutores individuales y privados, y en parte por el personal docente de instituciones escolares. Pero ningún sacerdote formaba parte de éste.

Las universidades cristianas de la Edad Media nacieron de la necesidad práctica e ideal de una doctrina legal racional, mundana y eclesiástica, y de una teología racional (dialéctica). Las universidades del islam practicaron la jurisprudencia sagrada y la doctrina de la fe, siguiendo el modelo de las últimas escuelas de derecho romanas y de la teología cristiana; las escuelas y filósofos de los brahmanes se dedicaron a la filosofía especulativa, al ritual y al derecho sagrado. En todos estos casos, el cuerpo docente estuvo formado exclusivamente por dignatarios eclesiásticos o teólogos, o éstos constituyeron al menos su núcleo básico. A este núcleo se agregaron profesores mundanos, a quienes se confiaron las otras ramas de estudio. En la cristiandad, en el islam y en el hinduismo, el objetivo a conseguir fueron las prebendas, y con este fin se deseaba obtener certificados educacionales. Desde luego, el aspirante deseaba calificarse, además, para el ejercicio de la actividad ritual y la cura de almas. Para los antiguos maestros judíos (precursores de los rabinos), que trabajaban «gratis», el objetivo era únicamente calificarse para impartir una instrucción jurídica a los laicos, pues ésta era religiosamente indispensable. Pero, en todos estos casos, la educación siempre estaba regulada por las escrituras sagradas o cúlticas. Sólo las escuelas de filósofos helénicas se ocuparon de una educación exclusivamente para laicos y completamente desvinculada de las escrituras y de todo interés directo por la obtención de prebendas, y dedicada exclusivamente a la educación de «gentlemen» helénicos *(Caloicagathoi)*.

La educación china favorecía el interés por las prebendas y estaba vinculada a una escritura, pero al mismo tiempo era una educación puramente laica, de carácter en parte ritualista y ceremonial, y en parte tradicionalista y ético. Las escuelas no se interesaban por las matemáticas, ni las ciencias naturales, tampoco por la geografía ni la gramática. La misma filosofía china no poseía un carácter especulativo, sistemático, a semejanza del que poseyó la filosofía helénica y al que presentó, en parte y en un sentido distinto, la educación teológica india y occidental. La filosofía china tampoco tuvo un carácter racional formalista, a semejanza del que presenta la jurisprudencia occidental. Ni un carácter empírico y casuístico, a semejanza de la filosofía rabínica, la islámica y, en parte, la india. La filosofía china no engendró un escolasticismo, ya que no se dedicó profesionalmente a la lógica, a diferencia de las filosofías de Occidente y del Oriente Medio, las cuales se hallaban basadas en el pensamiento helenístico. El propio concepto de lógica fue completamente ajeno a la filosofía china, la cual se hallaba ligada a la escritura, no era dialéctica y siempre se orientó hacia problemas puramente prácticos, así como hacia los intereses de estatus de la burocracia patrimonial.

Ello significa que los problemas que han sido fundamentales para toda la filosofía occidental siempre fueron desconocidos para la filosofía china, un hecho que queda de relieve en el modo de pensamiento categórico de todos los filósofos chinos y, sobre todo, en Confucio. Con sumo positivismo práctico, los instrumentos intelectuales conservaron la forma de parábolas,

que recuerdan más bien el modo de expresión de los caudillos indios y no el de un argumento racional. Ello puede aplicarse precisamente a algunas de las declaraciones realmente ingeniosas atribuidas a Confucio. Resulta palpable la carencia de lenguaje hablado, esto es, del discurso como medio racional para la obtención de efectos políticos y forenses, de la oratoria tal como fue cultivada en la *polis* helénica. Dicha oratoria no podía desarrollarse en un estado patrimonial burocrático sin una justicia formalizada. En parte, la justicia china siempre se quedó en un procedimiento sumario de la Cámara de Astrólogos (de los altos funcionarios) y, en parte, se basó únicamente en los documentos. No existieron causas orales, sólo peticiones escritas y testimonios orales de las partes afectadas. A la burocracia china le interesaba el decoro convencional y estos condicionamientos prevalecieron y también contribuyeron a obstaculizar la oratoria forense. La burocracia rechazó la argumentación de problemas especulativos «definitivos» por considerarla estéril desde un punto de vista práctico. Estos argumentos fueron tachados de incorrectos por la burocracia, y ésta los rechazó por considerarlos demasiado delicados para la propia posición, debido al peligro de que se introdujesen innovaciones.

Si bien la técnica y la sustancia de los exámenes poseyeron un carácter puramente mundano y representaron una especie de «examen cultural para los literatos», su imagen popular fue muy distinta: les prestó un significado mágico carismático. Para las masas chinas, un candidato que había pasado con éxito sus exámenes no era en modo alguno un mero futuro funcionario calificado por sus conocimientos. Era el probado depositario de cualidades mágicas, las cuales, según veremos, se atribuían al mandarín titulado en el mismo concepto en que se atribuyen al sacerdote examinado y ordenado de una institución de gracia eclesiástica, o a un hechicero sometido a prueba y aceptado por su gremio.[10]

La posición de un funcionario y de un candidato que había pasado con éxito sus exámenes correspondió en aspectos importantes a la de un capellán católico, por ejemplo. Para el discípulo, haber completado su período de instrucción y sus exámenes no suponía la conclusión de su inmadurez. Una vez aprobado el «bachillerato», el candidato era sometido a la disciplina del director de la escuela y los examinadores. En caso de mala conducta, se borraba su nombre de las listas. En determinadas condiciones recibía palmetazos. No era raro que los candidatos cayeran gravemente enfermos o incluso se suicidasen en las recluidas celdas de examen de las localidades. De acuerdo con la interpretación carismática de los exámenes como «pruebas» mágicas, estos hechos se consideraban prueba de la perversa conducta de la persona en cuestión. El candidato permanecía toda su vida bajo el control de la escuela, incluso una vez aprobados felizmente los exámenes para el título superior, con su rigurosa reclusión, y después de pasar a ocupar, por fin, un cargo público correspondiente al número y nivel de los exámenes aprobados, y subordinado a las recomendaciones de cada cual. Y,

10. También, Timkovski, *Reise durch China* (1820-1821), versión alemana de Schmid (Leipzig, 1825), ponen esto de relieve.

además de estar bajo la autoridad de sus superiores, era sometido a constante vigilancia y críticas por parte de los censores. Esta crítica alcanzaba incluso la corrección ritualista del propio Hijo del Cielo. La denuncia de los funcionarios[11] fue implantada desde tiempos muy antiguos y se le atribuía un mérito parecido al de la confesión católica de pecados. Periódicamente, en general cada tres años, se publicaba en la *Gaceta Imperial*[12] su boletín de conducta, esto es, una lista de sus méritos y defectos determinados por las investigaciones oficiales de los censores y por sus superiores. De las valoraciones publicadas dependía que se le permitiese conservar su cargo, se le promoviese o se le degradase.[13] En general, el resultado de estos boletines de conducta no venía determinado sólo por factores objetivos. Lo importante era el «espíritu», y este espíritu consistía en un penalismo vitalicio en manos de la autoridad oficial.

11. Respecto a autoincriminación de este tipo por parte de un funcionario oficial fronterizo que se había mostrado negligente, véase el núm. 567 de los documentos de Aurel Stein, compilados por E. de Chavannes. Data del período Han, es decir, mucho antes de la introducción de los exámenes.

12. Los orígenes de la actual *Gaceta de Pekín* se remontan a la época del segundo monarca de la dinastía Tang (618-907).

13. De hecho, respecto a los informes presentados en parte por los censores, en parte por los superiores, en la *Gaceta de Pekín* se encuentran alabanzas y promociones (o la promesa de tales) de funcionarios meritorios, degradaciones a otros cargos de funcionarios insuficientemente calificados («para que pueda adquirir experiencia», *loc. cit.*, 31 de diciembre, 1897, y muchos otros números), suspensión del cargo con la mitad de la paga, expulsión de funcionarios totalmente no calificados, o la declaración de que los buenos servicios de un funcionario tienen como contrapartida errores que deben ser remediados antes de que pueda ser promovido. Casi siempre figuran motivos detallados. Estos anuncios eran particularmente frecuentes a finales de año, pero también aparecen buen número de ellos en otras épocas. También se encuentran sentencias póstumas de azotes para funcionarios degradados póstumamente (desde luego). (*Gaceta de Pekín*, 26 de mayo, 1895.)

TEXTO 6

EDUCACIÓN Y CULTURA EN MAX WEBER*

por CARLOS LERENA

Afirma Lerena que la sociología de la religión de M. Weber y su sociología de la educación son dos ámbitos distintos en los que poder estudiar un mismo objeto teórico: el poder y los aparatos de coacción psíquica. El texto desarrolla tres cuestiones fundamentales: la homología estructural de iglesia y escuela, los tipos posibles de educación para Weber y las relaciones y continuidad entre escuela y burocracia. Al igual que en la iglesia, en la escuela se da un tipo de relación de dominación que es la mejor garantía de su eficacia técnica. Inculcando sistemáticamente hábitos de todo tipo e imponiendo una legitimidad específicamente reconocida por la sociedad, a través de unos agentes especializados, se arroga el monopolio y el control efectivo del bien administrado —la cultura en este caso—, al igual que hace la iglesia con los bienes de salvación. Tres son los tipos de educación de los que habla Weber: la carismática, propia de guerreros y sacerdotes, que buscaría despertar en el alumno la gracia oculta del hombre distinguido que goza de reconocimiento, respeto y autoridad; la educación humanística es la propia del caballero, del cortesano, del gentleman, *del hombre* culto, *es decir, la que caracteriza a un* grupo de estatus *particular, aristocracia de no importa qué especie; y, por último, la educación especializada, característica de sociedades en las que la racionalización y la burocratización ha conformado la estructura de dominación legal que hoy conocemos, y cuyo producto típico es el experto o el técnico, aquel que posee unos saberes concretos para desempeñar una actividad cualificada. El autor acaba realizando una crítica epistemológica y metodológica a los conceptos de racionalidad, burocracia, y sus opuestos, que atraviesan toda la visión sociológica de M. Weber.*

Solamente un lector ingenuo podría pensar que, salvo notables incursiones, Max Weber no se ha ocupado de la educación como área de problemas diferenciada. Sería tanto como suponer que habla de educación sólo las veces que menciona este término. Su sociología de los literatos chinos o su teoría acerca de los tipos de educación no son notables incursiones en un área que quedaría fuera de las que especialmente trata. Son solamente ilustraciones de una brillante y rigurosa teoría sociológica de la educación que, eso sí, él mismo no se da muchas ocasiones de desarrollar. Ciertos autores, como Halsey o Collins, han insistido en lo que hay de manifiesto en el tratamiento weberiano de la educación y de la escuela. Más profundamente, Bourdieu ha extraído y desarrollado lo que en ese tratamiento hay de latente, de pensado, pero no terminado de decir: es, sobre todo, en su sociología de la religión en donde Weber se ha ocupado de educación, y ello sin apenas mencionarla. Para el lector ingenuo, que con el empirismo, confunde la división de áreas de pensamiento con la división de áreas de realidad, habría que tomar *religión* y *educación* por dos campos distintos. Pero lo son de la realidad, no del pensamiento. Más allá de su complejidad, lo que básicamente estudia Weber es un

* C. Lerena, *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Zero, 1985, pp. 145-158.

mismo objeto teórico. Con la suya no estamos solamente ante una teoría sociológica de la religión,[1] sino fundamentalmente ante una teoría del poder, y más concretamente, una teoría de los aparatos de coacción psíquica, de la que la primera sólo es el desarrollo al que más esfuerzo dedicó.

Con las páginas que siguen me propongo un objetivo limitado: hacer un repaso de algunos de los más notables elementos de la sociología weberiana de la educación. Más allá de un primer examen del planteamiento básico que hace esa sociología, me ocuparé sucesivamente de tres de las cuestiones que plantea: la de la homología estructural iglesia-escuela, la de los tipos de educación, y la de las relaciones entre escuela y burocracia.

La escuela como aparato de dominación ideológica

Escuela y educación vienen planteadas en la sociología weberiana en la esfera de las relaciones de dominación. Para Weber, la escuela, la familia y el *aparato eclesiástico*, para utilizar su lenguaje, constituyen asociaciones de dominación. Por dominación entiende «un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (mandato) del dominador o de los dominadores, influye sobre los actos de otros (del dominado o de los dominados), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos, y como máxima de su obrar, el contenido del mandato».[2] Aunque plantee la escuela, la familia y la iglesia en los mismos términos, Weber se ocupa, sobre todo, de desarrollar ese planteamiento con relación a esta última. Sin embargo, aunque aquéllas, al hilo de su desarrollo, se queden muy atrás, él hace frecuentes referencia a ellas. Estas referencias a la familia, y más concretamente a la escuela, no tienen el carácter de meras alusiones genéricas, sino que, contextualizadas, constituyen ilustraciones de una teoría en las que aquellas dos asociaciones están incluidas. Véase, por ejemplo, una de estas referencias, que, como tantas, está cargada de teoría, de esa teoría que nuestro autor desarrolla sobre todo cuando estudia la tercera de esas asociaciones, o sea, la Iglesia. «El ámbito de la influencia autoritaria de las relaciones sociales y de los fenómenos culturales —escribe— es mucho mayor de lo que a primera vista parece. Valga como ejemplo la suerte de *dominación* que se ejerce en la escuela, mediante la cual se imponen las formas de lenguaje oral y escrito que valen como ortodoxas [...]. La autoridad de los padres y de la escuela llevan su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal, pues conforman a la juventud, y de esa manera a los hombres.»[3] Latentes en ese texto vemos aquí condensados un planteamiento y un conjunto de nociones que remiten forzosamente a una más amplia teoría, la cual es, por lo demás, coherente y profunda. Por ejemplo, la concepción de la educación como

1. M. Weber, *Ensayos sobre sociología de la religión*, I, ed. Taurus, Madrid, 1983; *Economía y sociedad*, F.C.E., México, 2.ª ed., 1964 (Segunda Parte: V, «Sociología de la comunidad religiosa», pp. 328-492; IX, «La dominación carismática y su transformación», pp. 847-888; «Dominación política y hierocracia», pp. 889-937).
2. M. Weber, *Economía y..., op. cit.*, p. 669.
3. *Ibidem*, p. 172.

inculcación de hábitos (*conformar* a la juventud); la noción de cultura legítima y de ortodoxia cultural; la función de la escuela, no ya de inculcación, sino de *imposición* (Weber dice *imponer*) de la legitimidad de la cultura verdadera y legítima. Véase otro ejemplo de condensación de su teoría: «La asociación doméstica constituye la célula reproductora de las relaciones tradicionales de dominio.»[4]

Weber distingue un tipo particular de asociación de dominación a la que llama asociación hierocrática, definiéndola por un conjunto de rasgos. Ahora bien, el sistema de enseñanza es claramente una asociación de ese tipo. La define así: una asociación hierocrática es «una asociación de dominación, cuando y en la medida en que aplica para la garantía de su orden la *coacción psíquica*, concediendo o rehusando bienes de salvación».[5] Este añadido es fundamental: «Para el concepto de *asociación hierocrática* no es característica decisiva la clase de los bienes de salvación ofrecidos (de este mundo o del otro, externos o internos), sino el hecho de que su administración pueda constituir el fundamento de su *dominación* espiritual sobre un conjunto de hombres».[6] Los bienes de salvación que administra la escuela, y que constituyen el fundamento de su dominación, son los que más arriba ha llamado bienes culturales. En cuanto a la coacción psíquica, es un correlato de la idea de cultura legítima. O sea: la escuela delimita el campo cultural, establece una particular cultura como legítima, imponiéndola como tal y excluyendo y declarando indignas al resto, y, además, administra esa cultura, la inculca, y, en fin, concede y rehúsa bienes culturales. Ortodoxia y heterodoxia, dignos e indignos: esa batalla se da dentro del ámbito de la coacción psíquica. Ser definido socialmente como *culto* o *inculto*, *sano* o *enfermo*, buen hijo o mal hijo: éste es el juego, éstas son las categorías de la coacción psíquica, y esta cuestión forma parte esencial de lo que se dirime en el sistema de enseñanza.

Sin embargo, para poder establecer una ortodoxia hace falta que se cumpla una condición más, que es la de que la capacidad de ejercicio de la coacción psíquica sea monopolizada por un sistema determinado de agentes, lo que exige que el tipo de bienes que éste administra se constituya como un campo relativamente autónomo. Weber habla del campo religioso, o de los bienes de salvación, pero del mismo modo podría hablar del campo cultural o de los que llama bienes culturales. No define a la escuela, pero sí a la Iglesia. Ésta es para él «un instituto hierocrático de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantiene la pretensión al *monopolio* legítimo de la coacción hierocrática».[7] Por consiguiente, la religión la *administra* la iglesia, y la cultura la *administra* la escuela, el sistema de enseñanza. Como el aparato eclesiástico, que es un *aparato coactivo*,[8] la organización escolar tiene pretensiones de universalidad, y se presenta como depositaria de unos eternos bienes de salvación (los bienes culturales) que no son ya del otro mundo, sino de éste. Asimismo, a la escuela y a sus reglas de juego no

4. *Ibidem*, p. 710.
5. *Ibidem*, p. 44.
6. *Ibidem*, p. 45.
7. *Ibidem*, p. 44.
8. *Ibidem*, p. 699.

se ingresa de un modo deliberado: se nace ya dentro de esas reglas. Nadie escapa a la escuela y a su disciplina, ni siquiera el recalcitrante. En suma, la escuela es a la cultura lo que la iglesia es a la religión y, asimismo, la cultura es a la religión lo que la escuela es a la iglesia.

Dentro del campo religioso, Weber ha estudiado las condiciones en que una asociación hierocrática se desarrolla hasta formar una Iglesia. Para él, y trasladando los resultados al campo cultural, el sistema de enseñanza aparece cuando se dan tres condiciones.[9] Primera, cuando existe un cuerpo permanente de especialistas, cuyos deberes profesionales y conducta específica vienen sometidos a una reglamentación propia. Segundo, cuando ese cuerpo de especialistas tiene una formación uniforme, consignada en escritos y materializada en rutinas técnicas, y un reclutamiento reglado. Y, tercero, cuando la capacidad carismática de sus miembros es separada del carisma oficial, atribuido al conjunto, esto es, cuando aquéllos no precisan apoyarse en un carisma personal, sino que aparecen como funcionarios de un carisma que les trasciende y del que es portadora y administradora la propia institución, la propia escuela. En Occidente, esas condiciones comienzan a darse, muy tardíamente, con las primeras universidades medievales. De este modo es, pues, como Weber establece las condiciones estructurales de lo que llamamos sistema de enseñanza.

Por otra parte, da cuenta de la tradicional división de poderes y de competencias que se establece entre la esfera temporal y la esfera espiritual. «El poder temporal —escribe— pone a disposición del espiritual los medios externos de coacción para la conservación de su poderío [...]. Como compensación por tal servicio, el poder espiritual suele ofrecer al temporal especialmente la seguridad del reconocimiento de su legitimidad y la domesticación de los súbditos mediante sus medios religiosos.»[10] Ahora bien, dentro del planteamiento weberiano el poder religioso es solamente una de las formas que alcanza el poder hierocrático: este último comprende también el de la escuela. Por ello, esas funciones de domesticación y de legitimación que, con relación al poder espiritual, se acaba de señalar, son extensibles al sistema de enseñanza. Efectivamente, ampliando la idea anterior, nuestro autor escribe: «Dos cualidades del poder hierocrático le recomiendan para que el político se le alíe. En primer lugar, es el poder que legitima [...]. En segundo lugar, constituye un procedimiento incomparable para la domesticación de los dominados.»[11]

Con lo que antecede, Weber muestra tener una teoría sociológica de la escuela, cuyos elementos se refieren tanto a la estructura de la misma como a su sistema de funciones. La organización escolar constituye para él uno de los aparatos coactivos de dominación hierocrática que tiene a su cargo la administración de los bienes culturales, los cuales son una versión mundana de los

9. *Ibidem*, p. 895 y ss.
10. *Ibidem*, p. 893.
11. *Ibidem*, p. 906. «La iglesia —escribe asimismo— crea ante todo para los funcionarios eclesiásticos formas propias de conducta y normas educativas específicas correspondientes a ellas. A este efecto crea una educación hierocrática mediante la cual se apodera luego de la educación de los laicos, consiguiendo formar en el espíritu hierocrático a los funcionarios del Estado y a los mismos súbditos». *Op. cit.*, p. 895.

bienes de salvación religiosa. Ese aparato tiene una particular estructura, definida en los términos que acabamos de ver. Por último, el sistema escolar tiene para él un sistema de funciones, dentro del que destacan las funciones de imposición de la legitimidad de una cultura, de inculcación sistemática de la misma, de legitimación del orden social, y en fin, de reproducción del sistema de relaciones de dominación.

Tipología weberiana de los sistemas de educación

La sociología de la educación de Weber constituye una prolongación de su sociología del poder, o, si se quiere, de su sociología de la dominación. Dentro del ámbito de la educación, nunca se muestra más explícito en el desarrollo de su teoría del poder que cuando se refiere a la cuestión de los tipos de educación, esto es, a la educación carismática, humanística y especializada. Estos tipos de educación son construcciones típico-ideales que corresponden a los tres tipos de dominación que establece la teoría weberiana: respectivamente, dominación carismática, dominación tradicional y dominación legal. «Históricamente —escribe— los polos opuestos en el campo de los objetivos educacionales son: estimular el carisma, esto es, cualidades heroicas o dotes mágicas, y proporcionar una instrucción experta especializada [...]. Entre ambos se encuentran todos aquellos tipos que tiene por objeto cultivar al alumno para una *conducta de vida*, ya sea de carácter mundano o religioso. En uno y otro caso se trata de la conducta de un grupo de estatus.»[12] Estos tres tipos de educación que establece Weber constituyen tres modelos distintos de sistema de educación, lo que supone, por de pronto, tres diferentes tipos de personalidad a formar, cada uno de los cuales se caracteriza por tener una distinta relación con la cultura, así como por corresponderle una diferente posición y papel social. Las técnicas características de inculcación, las técnicas didácticas, son también diferentes en cada uno de los tres tipos o modelos. Veamos.

La educación carismática —típica sobre todo del guerrero y del sacerdote— se propone despertar cualidades humanas consideradas como estrictamente personales, es decir, no transferibles y pertenecientes a la esfera de lo extra-cotidiano. Se supone que esas cualidades y esas gracias y esos dones preexisten en el individuo. La educación se limita a estimular, a desarrollar y a poner a prueba esas cualidades en aquellos sujetos que, en germen, ya las poseen. Se trata, escribe Weber, de «*despertar* y poner a prueba una capacidad, considerada como un don de gracia puramente personal. En efecto, el carisma no se puede enseñar, ni adquirir por instrucción. O bien existe *in nuce*, o se infiltra a través de un milagro de renacimiento mágico, de lo contrario es imposible conseguirlo».[13] Este tipo de educación constituye la versión más pura del pensamiento esencialista clásico en este campo. El maestro, en un segundo plano y en funciones de partero, no produce, sino que extrae las

12. M. Weber, «Los literatos chinos», en *Ensayos de sociología contemporánea*, M. Roca, ed., Barcelona, 1972, pp. 507-542, pp. 519 y ss.
13. M. Weber, *Los literatos...*, *op. cit.*, p. 520.

cualidades que el alumno tiene ya. No se trata de una tarea de formación, sino de conversión: el alumno tiene que negarse en su estado actual y tratar de alcanzar o recuperar su auténtica personalidad. En estas condiciones, la educación es un proceso de búsqueda y de prueba de la propia identidad. Por lo demás, el proceso educativo constituye, ante todo, un proceso de selección, una carrera de obstáculos, la cual finaliza con el renacimiento del individuo, renacimiento que puede llegar en algunas sociedades al cambio de nombre. Este renacimiento es lo que se consagra, por ejemplo, con la imposición de manos, con el diploma. Weber ha destacado el papel carismático que desempeñan instituciones escolares, tales como el examen y el diploma. Sociedades tan alejadas de la nuestra, como es la sociedad china en tiempos de la dinastía de los Tang (siglo VII), conocían fenómenos que en esta parte del mundo se generalizaron más tardíamente. «Para las masas chinas —escribe—, un candidato que había pasado sus exámenes no era en modo alguno un mero futuro funcionario calificado por sus conocimientos. Era el probado depositario de cualidades mágicas, las cuales se atribuyen al sacerdote examinado y ordenado de una institución de gracia eclesiástica.»[14]

Frente a la educación carismática, la educación humanística trata sobre todo de cultivar un determinado modo de vida que comporta unas particulares actitudes y comportamientos. Ese modo de vida puede ser muy diverso, pero constituye siempre un conjunto articulado de actitudes plasmadas en un *ethos*, que es, en cada caso, característico: caballeresco o ascético, literario (como en China) o gimnástico-musical (como en la democracia helénica). El *gentleman*, el cortesano, el hombre *culto* constituyen otros tantos modelos producidos por este tipo de educación. «La pedagogía cultivada —dice— intenta *educar* un tipo de hombre cultivado, cuyo carácter depende del ideal de cultura correspondiente al estrato decisivo. Y ello significa educar a una persona para determinada actitud, interna y externa en la vida.»[15] Aunque puede ir acompañado por un *carisma* y por un *saber*, se trata fundamentalmente de una actitud hacia la vida, de una conducta de vida: esto es lo que este tipo de educación se propone lograr. Si la educación carismática era la educación de los elegidos del destino, este segundo tipo de educación es el propio de un estamento o casta particular. Estamos, pues, ante un nuevo tipo de educación aristocrática. Weber relaciona la aparición de la educación del hombre culto con ciertas condiciones de las sociedades feudales, concretamente con la existencia de un orden estamental. «Allí donde el sistema feudal —escribe— alcanza la fase de una capa social que vive conscientemente de un modo caballeresco se origina un sistema educativo con vistas a una manera de vivir con todas sus consecuencias.»[16] Este segundo tipo de sistema educativo constituye la instancia reproductora de una categoría estamental, esto es, de una categoría social que define su posición en términos de conducta de vida, lo que se traduce en consideración social, en prestigio. El conjunto de los miembros de la organización escolar constituyen un grupo de estatus, cuya cohe-

14. *Ibidem*, p. 528.
15. *Ibidem*, p. 520.
16. M. Weber, *Economía y...*, *op. cit.*, p. 829.

sión descansa en el hecho de que comparten un mismo sistema de hábitos y una posición social común. Ese grupo social es la encarnación de una cultura o modo de vida considerado socialmente como superior.

Para Weber, mientras que en el orden económico o mundo de la producción existen las clases como categorías sociales de distinta posición económica, en el orden social existen grupos cerrados caracterizados por diferentes modos de vida, los cuales están jerarquizados en términos de consideración social, honores o prestigio. Dentro de ese orden social la organización escolar y el criterio de la educación constituyen la clave que lo vertebra. «Las diferencias de *educación* —escribe— son actualmente importantes factores en el establecimiento de barreras de casta, en contraste con los elementos formativos de *clases* que están implícitos en la diferenciación basada en la propiedad y la función económica [...]. Por más lamentable que ello pueda ser, las diferencias de *educación* son todavía las barreras sociales más fuertes.»[17] Por consiguiente, este tipo de sistema de educación aparece como una instancia reproductora de grupos cerrados y de capas privilegiadas, las cuales funcionan a la manera de castas.

Sobre este punto, que, desde luego, constituye uno de los centros de más vivo debate, Weber está muy cerca de la posición de T. Veblen, así como de la de E. Goblot. Para Veblen la organización escolar es retardataria en relación al tipo de sociedad y de cultura que tiende a crear la organización económica de las sociedades contemporáneas. Las universidades constituyen el último refugio del *ethos* aristocrático, y una traba para la racionalización de la vida económica. Aquéllas reproducen una cultura que es la retraducción del modo de vida de la nobleza tradicional. Tanto Veblen como Weber ven en la simbología que rodea a la vida escolar, y ante todo a los exámenes y a la jerarquización de diplomas, una supervivencia y reencarnación del espíritu estamental. «Lo que fue en el pasado la prueba del linaje —escribe el último— como base de paridad y de legitimidad, y allí donde la nobleza ha seguido siendo poderosa como base inclusive de la capacidad de ocupar un cargo oficial, lo es en la actualidad el diploma o título acreditativo.»[18]

Educación cultivada y educación especializada: un planteamiento crítico

Como ocurre con los otros tipos de educación, la educación humanista o del hombre cultivado exige o favorece la adopción de particulares técnicas de inculcación. El hombre culto, en cualesquiera de sus variantes históricas, es producto de un largo proceso de familiarización con un determinado sistema de símbolos culturales. Si la educación carismática exige un esfuerzo ascético de conversión por parte del novicio, así como el empleo de técnicas de sugestión, la educación humanista requiere un proceso de contagio, de habituación, de trasvase osmótico. Como estudia Weber, en la educación de los literatos chinos «se trataba esencialmente de inculcar un ceremonial».[19] Ser culto en ésta o la otra sociedad no es algo que esté en relación con el saber, con el conocimiento: significa estar familiarizado con la cultura, estar empapado de cultura, saber representar la cultura como papel. La institución escolar por excelencia es en estas condiciones el internado. No en vano, en la patria del *gentleman* los internados tienen una tradición y un arraigo muy superiores al que dichas instituciones tienen en otros países.

17. Citado por S. M. Lipset y R. Bendix, *Movilidad social en la sociedad industrial*, Eudeba, Buenos Aires, 1964, p. 204.
18. M. Weber, *Economía..., op. cit.*, p. 750.

Weber analiza el tipo de educación humanista, sobre todo a través de los rasgos que ofrece la educación de los literatos chinos o mandarines, en quienes ve una encarnación histórica concreta de aquel modelo. Los literatos no poseían ninguna habilidad especial que pudiese ser objeto de evaluación. Por eso sus exámenes no ponían realmente a prueba conocimientos concretos. «Los exámenes —escribe— comprobaban si la mente del candidato estaba bien empapada de literatura y si éste poseía *un modo de pensar* adecuado para un hombre culto y derivado del cultivo de la literatura.»[20] Ello exigía un proceso de familiarización, y, ante todo, tiempo. El estudio como derroche de tiempo lo ha estudiado Veblen, quien en *Teoría de la clase ociosa* muestra una mayor riqueza de ideas que Weber sobre este tipo de educación.[21] Veblen ha analizado, por ejemplo, cómo el hombre culto tiene que ocultarse a sí mismo y a los demás su proceso de aprendizaje, esto es, cómo no puede ser consciente de ese proceso. Hay un consustancial etnocentrismo en la posición del literato o del *gentleman*: todos perciben que habla diferente o que se mueve de forma particular, menos él. Asimismo, él será el último en saber cómo lo ha aprendido, incluso en reconocer que lo ha aprendido. Su lema será: se nace, no se hace.

Aunque no lo explicite Weber, no es difícil observar que este tipo de educación en las sociedades europeas ha venido acompañado de la idea de la necesidad de no separar el estudio o la escuela de la vida. Esta idea ha sido el lema principal de una vasta corriente pedagógica, la cual arranca de Rousseau, y se caracteriza por su tendencia elitista, esteticista y aristocratizante. Es una manera de ser y de autopresentarse la que se juega en este tipo de educación. Cuando Rousseau propone que la educación debe tener como objetivo el logro del *hombre natural*, lo que en realidad, y sin saberlo, está proponiendo es la justificación como *natural* de la arbitraria y artificial distinción que da la escuela a un grupo social privilegiado. Desde la perspectiva weberiana, se trata de un problema de legitimación de una posición de dominación. «La *leyenda* de todo grupo privilegiado —escribe— es su superioridad natural, y, si cabe, su superioridad sanguínea. En tanto que por la fuerza de las circunstancias no se han hecho de ello *problema*, las capas en situación negativa de privilegio aceptan asimismo tal leyenda.»[22] Pero para que los miembros de ese grupo privilegiado puedan representar con éxito su papel es necesario que desconozcan su particular sistema de hábitos como producto de un aprendizaje.

19. M. Weber, *Los literatos..., op. cit.*, p. 523.
20. *Ibidem*, pp. 521-522.
21. T. Veblen, *Teoría de la clase ociosa*, F.C.E., México, 1965.
22. M. Weber, *Economía y..., op. cit.*, p. 705.

El tercer tipo de educación, o sea, lo que llama educación especializada, corresponde a la estructura de dominación legal, y una y otra vienen asociadas al proceso de racionalización y burocratización de la sociedad contemporánea. El producto social de este tipo de educación es el experto, el burócrata. Así como el hombre culto se caracteriza por un particular sistema de hábitos, lo que implica ausencia de instrucción explícita, el especialista o experto constituye un producto de la *instrucción*, no de la educación, y se define socialmente por unos saberes concretos. «La educación especializada y experta —escribe— intenta instruir al alumno para que adquiera una utilidad práctica con fines administrativos [...]. En principio, quiere impartirse esta instrucción a todo el mundo, aunque en grado variable.»[23] Naturalmente, está señalando la estrecha relación que tiene este tipo de educación con el crecimiento de la burocracia y con el proceso de extensión de la enseñanza.

Para la sociología weberiana, el combate que fundamentalmente se libra en el campo educativo y de la cultura tiene como protagonistas al hombre cultivado y al experto: modo de vida diferencial, frente a saber especializado. Ese combate tiene como fondo el proceso creciente de burocratización. Los términos en que Max Weber concibe intelectualmente y percibe afectivamente este combate están en la base de toda su sociología. Para decirlo con otras palabras, tanto su plataforma epistemológica como sus posiciones teóricas fundamentales, y desde luego su biografía, están comprometidas y casi podría decirse que condensadas en la representación que se hace del experto, de la racionalidad, de la burocracia, del hombre cultivado, del carisma en fin, del resto de las categorías que pone en juego. Estableciendo esos tipos ideales —los cuales son producto de la acentuación y esquematización de ciertos rasgos de la realidad— y utilizándolos como lenguaje para comprender a esta última es como Weber hace su sociología. Veamos algunos de los riesgos que comporta el planteamiento weberiano en materia de sociología de la educación.

Ante todo, una idea muy simple: el análisis weberiano favorece una interpretación, a mi juicio, falsa, tanto de la figura del experto, y con ello del fenómeno burocrático, como de las relaciones entre educación humanista y educación especializada. La metodología weberiana favorece la confusión entre sus tipos ideales, como instrumentos de análisis de la realidad, y la realidad misma. El campo de la educación, o mejor dicho, la realidad educativa en un contexto histórico concreto constituye una particular combinación de rasgos carismáticos, humanistas y burocráticos. Weber opone unos tipos a otros pero en la realidad no pueden sino complementarse y compenetrarse.

La metodología weberiana comporta, pues, el riesgo de separar y resolver en el plano del pensamiento, a base de utilizar nítidas oposiciones, lo que en la realidad está unido y funciona como bloque. Para decirlo más claro: no parece que el experto haya sustituido al hombre cultivado, ni que el carisma de los productos escolares haya desaparecido; en cuanto a los exámenes, todo indica que conservan su función política. Pero esto lo sabe Weber, y lo dice. Cuando estudia realidades educativas combina para definirlas los rasgos carismáticos, humanistas y burocráticos. Los literatos chinos representan la

23. M. Weber, *Los literatos...*, *op. cit.*, p. 520.

educación humanística, pero el mandarinato era una burocracia, sus funcionarios ejercían una dominación carismática, y la racionalización arquetípica de los exámenes chinos cumplía sobre todo una función política. Todo esto —insisto— lo dice Weber. «Al aprobar el examen —escribe—, el graduado demostraba ser portador de *shen* en grado eminente. Los grandes mandarines eran considerados mágicamente calificados [...]. Todos aquellos cuyos nombres eran expuestos públicamente después de aprobados sus exámenes gozaban de *un nombre en el pueblo* [...]. En virtud de su carisma mágico y de sus relaciones de protección, los funcionarios y los aspirantes diplomados, sobre todo cuando procedían de círculos pequeño burgueses, pasaban a ser *directores espirituales* y consejeros de sus familias para todos los asuntos importantes.»[24] No es que la realidad sea contradictoria, sino que los tipos-ideales, por definición, esto es, por las mismas reglas de juego de las que son producto, no son lábiles como aquélla. Cuando Weber examina no los literatos chinos, sino la situación que ofrecen las realidades educativas de las sociedades europeas de su tiempo le ocurre lo mismo: que debe combinar en el análisis unos rasgos con otros. Se trata, evidentemente, de una exigencia de su método. «La creación de diplomas —escribe— concedidos por las universidades y los institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general se hallan al servicio de la formación de una capa de privilegiados en negociados oficiales y en los despachos oficiales. Su posesión apoya el derecho [...] a ser admitido en el círculo de los que tienen un *código de honor*, una remuneración según el *honor estamental* (honorarios), en vez de salarios de acuerdo con el trabajo realizado [...], y, ante todo, el monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de estos aspirantes al diploma.»[25] Como se ve, aunque en el orden del pensamiento el burócrata y el hombre cultivado son dos tipos opuestos, la realidad no se deja definir fácilmente a través de estas categorías.

Pero esa dificultad no es fundamental, ni tampoco es exclusiva de su sociología, porque, naturalmente, Weber no monopoliza una forma de pensamiento que, de algún modo, es imprescindible y de uso universal. La particularidad de su método y el mayor peligro de su sociología consiste en su concepto de racionalidad y en la asimilación o identificación que hace entre lo carismático y lo irracional, lo culto y lo tradicional, lo burocrático y lo racional. Esta plataforma intelectual-afectiva compromete, a mi juicio, la sociología de la educación de Weber. Pero como decía antes, esa plataforma es inseparable de su pensamiento y de su propia biografía. Para él la racionalidad del burócrata es una racionalidad no de fines sino de medios: una racionalidad técnica, la cual se mide por su grado de capacidad de manipular y ordenar la realidad. No puede pensar que el burócrata es un ideólogo —un demiurgo, un chamán, un hechicero— y que no hay instrucción separada de educación, y que el conocimiento puro y la ciencia pura no existen, sino como fantasmas con los que el irracionalismo trata de confirmarse a sí mismo. No lo puede pensar porque no es exactamente lo que se dice un racionalista, sino que tiene

24. *Ibidem*, p. 535.
25. M. Weber, *Economía...*, *op. cit.*, p. 750.

de la razón una concepción muy limitada: la racionalidad de los medios, ésa del burócrata. Más allá de ese orden técnico piensa que reina la arbitrariedad, la irracionalidad del carisma. Weber, como la filosofía alemana de su tiempo, cree en ese tipo de razones que la cabeza no entiende. Ahora bien, esto y como examinaremos con atención más adelante cuando abordemos directamente problemas epistemológicos, puede comportar el riesgo de poner a la sociología, concretamente a la sociología de la educación, en el camino de la tentación irracionalista, y ésta no necesariamente en su versión dura, sino en esa concepción, por otra parte, tan usual de la sociología como un saber de carácter simplemente humanístico situado más acá del efectivo conocimiento.

Weber escribe que «la burocracia es el mayor invento social del hombre». Percibe la historia como un «proceso de desencantamiento del mundo». Esta expresión que repetía, y que había tomado de Schiller, corresponde a una nostálgica visión del mundo. Es evidente que se está refiriendo al paraíso perdido. (Lukács dice que lo que ocurre es que la burguesía está en un culo de saco que tiene que abrir una puerta al milagro, a lo irracional, al carisma de Hitler.) Weber, defensor de causas perdidas, pesimista activo, se solidariza con el adversario en un desfallecimiento masoquista y regala al burócrata el calificativo de racional. Esto es, al menos, lo que quiso creer —que esa ciencia de los medios era racional—, sin conseguirlo nunca.

Bibliografía

Aron, R., *La sociología alemana contemporánea*, Paidos, Buenos Aires, 1965.
Besozzi, E., «Concetti Weberiani nella sociologia dell'educazione», *Studi di Sociologia*, Milán, 21, n.º 1, 1983, pp. 3-13.
Collins, R., «Functional and conflict theories of educational stratification», *Amer. Sociol. Rev.*, vol. 36, diciembre 1971.
Gerth, H. H. y Mills C. W., «El hombre y su obra», en M. Weber, *Ensayos de sociología contemporánea*, Martínez Roca, Barcelona, 1972.
Gouldner, A., «El antiminotauro: el mito de una sociología libre de valores», en I. Horowitz *et al.*, *La nueva sociología*, vol. II, Amorrortu, Buenos Aires, 1969.
Freund, J., *Sociologie de M. Weber*, P.U.F., París, 1966. (Existe versión castellana.)
Halsey, A. H., «Sociología de la educación», en N. S. Smelser, ed., *Sociología*, Euramérica, Madrid, 1971.
King, R., «Weberian perpectives and the study of Education», *Brit. J. of Sociol. Ed.*, n.º 1, marzo 1980.
Lerena, C., *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Akal, Madrid, 1983.
Marsal, J. F., *Conocer M. Weber y su obra*, Dopesa, Barcelona, 1978.
Mitzman, A., *La jaula de hierro: una interpretación histórica de M. Weber*, Alianza, Madrid, 1976.
Parsons, T. *et al.*, *Presencia de Max Weber*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.
Weber, M., *Economía y sociedad*, 2 vols., México, 2.ª ed., 1964.
—, *El político y el científico*, ed. Alianza, Madrid, 1971.
—, «Selections on Education and politics», en B. R. Cosin, *Education: Structure and society*, Penguin Books, 1972.
—, *Ensayos sobre sociología de la religión*, vol. I, Taurus, Madrid, 1984.

SEGUNDA PARTE

ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

TEXTO 7

LA INVERSIÓN EN CAPITAL HUMANO*

por THEODORE W. SCHULTZ

La mejora de la capacidad humana es el objetivo de la inversión en capital humano. Y una manifestación directa de la rentabilidad de esa inversión en la formación de hombres y mujeres, dice Schultz, es el aumento de las ganancias que obtienen los propios trabajadores, al igual que el crecimiento general experimentado por la producción y, en su conjunto, por toda la economía de un país. La adquisición de conocimientos y habilidades por los individuos —su inversión— se convierte en un auténtico capital para el trabajador futuro en el momento que obtiene un empleo. De la misma manera, la sociedad que invierte en la educación de sus miembros se está garantizando un desarrollo económico mayor que aquella que sólo invierte en capital convencional (no humano) o bienes de capital físico. Y es que a diferencia del capital convencional, el cálculo de la inversión en capital humano se ha de hacer no tanto por su coste como por su rendimiento inmediato o futuro. Así pues, se trata de articular políticas globales que transfieran una parte de los gastos de formación para el puesto de trabajo a inversiones en el sistema educativo.

Aunque es evidente que la persona adquiere conocimientos y habilidades, no lo es tanto el hecho de que esas habilidades y ese conocimiento sean una forma de capital, ni que en una parte importante ese capital sea un producto de una inversión deliberada, que haya crecido en las sociedades occidentales con mayor rapidez que el capital convencional (no humano) y que su crecimiento pueda ser el rasgo más distintivo del sistema económico. Repetidamente se ha afirmado que el incremento de la producción nacional ha sido grande en comparación con el de la tierra, las horas de trabajo humano y el capital físico reproducible. Probablemente, la inversión en capital humano nos proporciona la principal explicación de esa diferencia.

Las inversiones en capital humano constituyen una gran parte de lo que llamamos consumo. Podemos encontrar ejemplos claros de esto en los gastos directos en educación, salud y en migración interna con el fin de obtener mejores oportunidades de trabajo. También son un ejemplo claro las ganancias a las que renuncian los estudiantes maduros, que acuden a la escuela, y las de los trabajadores que adquieren formación en el puesto de trabajo. Sin embargo, no se incluye nada de eso en nuestras cuentas nacionales. Está muy extendido el empleo de las horas de ocio en la mejora de la capacidad y el conocimiento, pero también queda sin registrar. Por estos medios, y otros similares, puede aumentar mucho la *calidad* del esfuerzo humano, con la consiguiente mejora de la productividad. Lo que trataré de mostrar es que esas inversiones en capital humano pueden explicar la mayor parte del enorme aumento de las ganancias reales por trabajador.

Comentaré, en primer lugar, las razones de que los economistas se ha-

* T. W. Schultz, *Educación y Sociedad*, n.º 1, 1983, pp. 181-195.

yan asustado ante la idea de analizar explícitamente la inversión en capital humano, para referirme luego a la posibilidad de que dicha inversión pueda explicar muchos de los misterios del crecimiento económico. Me concentraré, principalmente, en el ámbito y la esencia del capital humano y su formación. Para terminar, consideraré algunas de las implicaciones sociales y políticas.

1. El miedo al concepto de la inversión en hombres

Desde hace tiempo, los economistas saben que las personas son una parte importante de la riqueza de las naciones. Si medimos la contribución del trabajo a la producción, la capacidad productiva de los seres humanos es mucho mayor ahora que el conjunto de todas las demás formas de riqueza. Pero lo que los economistas no ponen de relieve es una verdad muy simple: que las personas invierten en sí mismas, y que esas inversiones son muy grandes. Aunque los economistas no suelen ser tímidos para acometer análisis abstractos, y a menudo se muestran orgullosos de no ser prácticos, no se han mostrado audaces para enfrentarse a esta forma de inversión. En cuanto se acercan a ella proceden con gran cautela, como si estuvieran entrando en aguas profundas. Sin duda hay motivos para esa prudencia. Siempre están presentes en ella cuestiones filosóficas y morales profundamente asentadas. El fin primero y más importante al que debe servir el esfuerzo económico lo constituyen los hombres libres; y éstos no son propiedades ni bienes comercializables. Y otro aspecto, no menos importante, es que en el análisis de la productividad marginal ha resultado muy conveniente tratar el trabajo como si fuera un haz único de capacidades innatas totalmente independientes del capital.

A algunos de nosotros nos resulta ofensivo sólo pensar en inversión en seres humanos.[1] Nuestros valores y creencias nos impiden considerar a los seres humanos como bienes de capital, salvo en el caso de la esclavitud, que aborrecemos. No nos ha dejado de afectar la larga lucha en la que la sociedad se ha ido librando del servicio de los contratos de aprendizaje, y en la que han ido evolucionando instituciones políticas y legales que tratan de mantener al hombre libre de la esclavitud. Tenemos en gran estima esas consecuciones. Tratar a los seres humanos como riqueza que puede aumentarse mediante inversión es algo que está en contra, por tanto, de valores profundamente asentados. Parece como si fuera de nuevo reducir al hombre a un mero componente material, a algo semejante a la propiedad. Y también parece que el hombre se degrada si se considera a sí mismo como un bien de capital, incluso aunque ello no afecte a su libertad. Nada menos que una personalidad como J. S. Mill insistió en que el pueblo de una nación no debe ser considerado como riqueza, puesto que ésta sólo existe para el bien del pueblo (Nicholson, 1981). Pero seguramente Mill estaba equivocado, pues en el concepto de riqueza humana no hay nada contrario a su idea de que la riqueza sólo existe

1. Este párrafo está extraído de la introducción a mi *Taller Lecture*.

para el bien del pueblo. Al invertir en sí mismos, los hombres pueden ampliar la gama de elecciones disponibles. Para el hombre libre, es un modo de mejorar su bienestar.

Son pocos los que han considerado a los seres humanos como capital, pero entre ellos hay tres nombres distinguidos. Adam Smith, filósofo y economista, incluyó audazmente como parte del capital todas las capacidades adquiridas y útiles de todos los habitantes de una nación. Así lo hizo también H. von Thünen, quien añadió que la aplicación del concepto de capital al hombre ni le degrada ni estorba su libertad y dignidad; antes al contrario, la no aplicación de ese concepto resultaba especialmente perniciosa en las guerras; «... pues en ellas... con el fin de salvar un cañón se sacrifica sin pensarlo dos veces en una batalla a cien seres humanos que se encuentran en la plenitud de sus vidas». El motivo es que «... la compra de un cañón produce un desembolso de fondos públicos, mientras que los seres humanos se obtienen gratis mediante un decreto de alistamiento» (Thünen, 1875). También Irving Fisher presentó con claridad y lógica un concepto del capital que lo incluye todo (Fisher, 1906). Pese a todo esto, la corriente del pensamiento principal ha sostenido que no es práctico ni apropiado aplicar a los seres humanos el concepto de capital. Marshall (Marshall, 1930), cuyo gran prestigio explica en gran medida la aceptación de esta visión, sostenía que aunque es incontestable que desde un punto de vista matemático y abstracto los seres humanos son capital, si se los tratara así en los análisis prácticos se perdería el contacto con el mercado. En consecuencia, la inversión en seres se ha incorporado pocas veces al núcleo formal de la economía, a pesar de que muchos economistas, Marshall incluido, han puesto de manifiesto su relevancia en alguno de sus escritos.

Al no tratar explícitamente los recursos humanos como una forma de capital, como un medio de producción producido, como el producto de una inversión, se ha favorecido el mantenimiento de la noción clásica del trabajo como una capacidad de realizar un trabajo manual que requiere poco conocimiento y habilidad; una capacidad de la que, de acuerdo con esta noción, todos los trabajadores están dotados por igual. Esta noción del trabajo era errónea en el período clásico, pero su error resulta ahora más evidente. Si contáramos los individuos que quieren y pueden trabajar, y consideráramos el resultado como una medida de la cantidad de un factor económico, el procedimiento resultaría tan poco significativo como si contáramos el número de todas las máquinas para determinar su importancia como *stock* de capital o como flujo de servicios productivos.

Los trabajadores no se han convertido en capitalistas por la difusión de la posesión de los *stocks* de las empresas, tal como habría señalado el folckore, sino por la adquisición de un conocimiento y una habilidad que tienen valor económico (Johnson, 1960). En gran parte, este conocimiento y habilidad son el resultado de la inversión; y en combinación con otras inversiones humanas dan cuenta de la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados. Omitirlos en el estudio del crecimiento económico es como tratar de explicar la ideología soviética sin Marx.

2. El crecimiento económico desde el capital humano

Teniendo en cuenta la inversión humana, se pueden resolver muchos rompecabezas y paradojas de nuestra economía dinámica y creciente. Permítaseme empezar por algunos que, siendo menores, no resultan por ello triviales.

Cuando los campesinos realizan trabajos ajenos al campo ganan sustancialmente menos que los trabajadores industriales de la misma raza, edad y sexo. De modo similar, una vez descontados los efectos de las diferencias en desempleo, edad, tamaño de la ciudad y región, encontramos que los varones no blancos de ciudad ganan mucho menos que los varones blancos (Zeman, 1955). Dado que estos diferenciales en los ingresos se corresponden estrechamente con los diferenciales correspondientes en educación, puede sugerirse que los unos son consecuencia de los otros. Los negros que llevan una granja, ya sea en arriendo o en propiedad, ganan mucho menos que los blancos en granjas comparables.[2] Por fortuna, los cultivos y el ganado no son vulnerables a la plaga de la discriminación. Las grandes diferencias de ingresos parecen ser más bien el reflejo de las diferencias en salud y educación. Los trabajadores del sur ganan por término medio apreciablemente menos que los del norte o el oeste, y por término medio tienen también menos educación. En comparación con otros trabajadores, los emigrantes del campo ganan realmente muy poco. La mayor parte de ellos carecen prácticamente de escolarización, tienen una salud deficiente, carecen de especialización y poseen poca capacidad de realizar un trabajo útil. Parece elemental la deducción de que las diferencias en la cantidad de inversión humana puedan explicar las diferencias en ingresos. De cosecha más reciente son las observaciones que muestran la ventaja competitiva de los trabajadores jóvenes; por ejemplo, se dice que para la obtención de empleos satisfactorios los hombres jóvenes que entran a formar parte de la fuerza de trabajo están en situación de ventaja con respecto a los trabajadores mayores desempleados. La mayor parte de esos jóvenes posee doce años de escolarización, frente a los seis años o menos de los trabajadores de más edad. Por tanto, la ventaja observada de esos trabajadores jóvenes puede ser el resultado no de la inflexibilidad de los programas de jubilación o seguridad social, ni de la preferencia sociológica de los patronos, sino de diferencias reales en la productividad que están relacionadas con una forma de inversión humana, la educación. Otro ejemplo más: la curva que relaciona los ingresos con la edad suele ser mayor entre las personas con trabajos especializados que entre las que tienen trabajos no especializados. Como comentaré más adelante, una explicación probable sería la inversión en la formación en el puesto de trabajo.

El crecimiento económico requiere una gran migración interna de trabajadores, que se ajustan a las cambiantes oportunidades de trabajo (Kuznets,

2. Dejo a un lado las dificultades inherentes a la identificación y medicación del capital humano y de la renta que entran en los cálculos de este ratio. Hay abundantes problemas de agregación y números índice y, como observaré más adelante, no se han explicado todas las mejoras en la calidad de este capital.

1952). Las mujeres y hombres jóvenes se mueven con mayor facilidad que los mayores. Veremos el sentido económico que tiene esto si reconocemos como una forma de inversión humana los costos de la emigración. Para realizar esa inversión, los jóvenes tienen más años por delante que los mayores. Por tanto, necesitan una menor diferencia salarial para que la migración les resulte económicamente ventajosa; o dicho de otro modo, los jóvenes pueden esperar una gratificación superior de su inversión en la emigración. Este diferencial puede explicar la emigración selectiva sin necesidad de apelar a diferencias sociológicas entre los jóvenes y los mayores. [...].

3. Ámbito y sustancia de estas inversiones

¿Qué son las inversiones humanas? ¿Se pueden diferenciar del consumo? ¿Es realmente factible identificarlas y medirlas? ¿Cómo contribuyen a la renta? Dando por supuesto que parecen amorfas en comparación con el ladrillo y el mortero, y difíciles de obtener en comparación con las cuentas de inversión de las empresas, sin embargo podemos estar seguros de que no son un fragmento; son bastante semejantes a los contenidos de la caja de Pandora, llena de dificultades y esperanzas.

Los recursos humanos tienen, evidentemente, dimensiones cuantitativas y cualitativas. El número de personas, la proporción de éstas que entra a realizar un trabajo útil y las horas trabajadas son características esencialmente cuantitativas. Para que mi tarea sea tolerablemente manejable descartaré éstas y sólo consideraré los componentes cualitativos, como habilidad, conocimiento y atributos similares, que afectan a las capacidades humanas particulares en la realización de un trabajo productivo. En tanto en cuanto los gastos para mejorar esas capacidades aumenten, también la productividad del valor del esfuerzo humano (trabajo) proporcionarán una tasa positiva de rendimientos.[3]

¿Cómo podemos calcular la magnitud de la inversión humana? La práctica seguida en relación con los bienes de capital físicos es la de calcular la magnitud de la formación del capital en virtud de los gastos realizados para producir los bienes de capital. Esta práctica sería también suficiente para la formación de capital humano. Sin embargo, en el capital humano hay un problema adicional que es menos importante en el caso de los bienes de capital físico: cómo distinguir entre gastos para consumo y para inversión. Esta distinción está erizada de dificultades conceptuales y prácticas. Podemos pensar en tres clases de gastos: gastos que satisfacen las preferencias del consumidor y en modo alguno mejoran las capacidades de las que estamos tratando: representan el consumo puro; gastos que mejoran las capacidades y no satisfacen las preferencias de un consumo subyacente: representan la inversión pura; y gastos que tienen ambos efectos. La mayor parte de las actividades relevantes pertenecen al tercer grupo, son en parte consumo y en parte inversión, razón por la cual la

3. Aun así, nuestro rendimiento *observado* puede ser negativo, caro o positivo, pues nuestras observaciones están extraídas de un mundo en donde hay un conocimiento incierto e imperfecto y en el que abundan los errores y las pérdidas y ganancias inesperadas.

tarea de la identificación de cada componente resulta tan formidable y la medición de la formación de capital en virtud de los gastos resulta menos útil en el caso de la inversión humana que en el de la inversión en bienes físicos. En principio, para calcular la inversión humana hay un método alternativo, que consiste en atender a su rendimiento en lugar de a su coste. Si bien cualquier capacidad producida por la inversión humana se convierte en parte del agente humano, y por tanto no puede ser vendida, sin embargo «está en contacto con el mercado» al afectar al salario o sueldo que el agente humano pueda ganar. El incremento de ganancias resultante es el rendimiento de la inversión.[4]

A pesar de la dificultad de realizar una medición exacta en esta fase de nuestro conocimiento de la inversión humana, podremos avanzar mucho si examinamos algunas de las actividades más importantes que mejoran la capacidad humana. Me concentraré en cinco categorías principales: 1) equipos y servicios de salud, ampliamente concebidos para que incluyan todos los gastos que afectan a la expectativa de vida, fuerza y resistencia, y vigor y vitalidad de un pueblo; 2) formación en el puesto de trabajo, incluyendo el aprendizaje al viejo estilo organizado por las empresas; 3) la educación formalmente organizada en los niveles elemental, secundario y superior; 4) los programas de estudio para adultos que no están organizados por empresas, incluyendo los programas de extensión, especialmente en agricultura; 5) la emigración de individuos y familias para ajustarse a las cambiantes oportunidades de trabajo. Salvo en el caso de la educación, no se sabe mucho de las actividades que incluyo aquí. Evitaré comentar los programas de estudio para adultos, aunque en la agricultura los servicios de extensión de diversos estados juegan un importante papel de cara a la transmisión del conocimiento nuevo y el desarrollo de las habilidades de los campesinos (Schultz, 1956). Tampoco me volveré a extender sobre la emigración interna relacionada con el crecimiento económico.

Las actividades de salud tiene implicaciones cualitativas y cuantitativas. Las especulaciones de los economistas sobre los efectos de las mejoras en salud[5] han estado sobre todo en relación con el crecimiento de población, y por tanto con el aspecto cuantitativo. Pero seguramente las medidas sanitarias mejoran también la calidad de los recursos humanos. Lo mismo se puede decir de la alimentación adicional y un mejor abrigo, especialmente en los países subdesarrollados.

El cambio del papel de la alimentación conforme la gente va haciéndose más rica ilumina uno de los problemas conceptuales al que ya me he referido.

4. En principio, el valor de la inversión puede determinarse descontando las ganancias futuras adicionales que rinda, del mismo modo que el valor de un bien de capital físico se puede determinar descontando su corriente de renta.

5. La economía de la salud está en su infancia; hay dos periódicos médicos con la palabra «economía» en sus títulos, dos departamentos para la investigación económica en las asociaciones privadas (uno en la American Medical y otro en la American Dental Association), y no son muy numerosos los estudios y documentos de los eruditos del exterior. El estudio de Selma Mushkin es muy útil e incluye unas percepciones económicas pertinentes, aunque pueda haber subestimado algo la influencia de la conducta económica de la gente en su esfuerzo en pro de la salud (Mushkin, 1958).

Ya he señalado que en algunos países pobres la alimentación extra tiene el atributo de un «bien de producción». Sin embargo, este atributo del alimento disminuye conforme sube el consumo de alimentos, llegando a un punto en el que cualquier nuevo incremento del alimento no es ya más que consumo puro.[6] Debe ser la situación de la ropa, la casa y, quizá, los servicios domésticos.

Mi comentario sobre la formación en el puesto de trabajo consistirá en una conjetura sobre la cantidad de esa formación, una nota sobre el declinar del aprendizaje y un útil teorema económico en relación con quién soporta el coste de esa formación. Sorprendentemente, se sabe muy poco sobre la formación en el puesto de trabajo en la industria moderna. Lo que puede decirse es que la expansión de la educación no la ha eliminado. Parece probable, sin embargo, que no haya desaparecido parte de la formación que antiguamente llevaban a cabo las empresas, y que se hayan instituido otros programas de formación que estén ajustados tanto al aumento en la educación de los trabajadores como a los cambios en las demandas de nuevas habilidades. La cantidad que se invierte anualmente en esa formación sólo puede conjeturarse. H. F. Clark dice que se acerca a la cantidad gastada en educación formal.[7] Incluso si sólo fuera la mitad, representaría actualmente una inversión bruta anual de unos 15.000 millones de dólares. Se considera que también en otros lugares es una cantidad importante. Por ejemplo, algunos observadores han quedado impresionados por la cantidad de formación de este tipo que se realiza en las plantas de la Unión Soviética (Johnson, 1960). Entretanto, el aprendizaje ha desaparecido, en parte porque ahora es ineficaz y en parte porque actualmente las escuelas llevan a cabo muchas de sus funciones. Sin duda, esa desaparición se ha visto acelerada por la dificultad de hacer cumplir los contratos de aprendizaje. Legalmente tenían que sustituir al servicio de aprendizaje. La conducta y factores económicos subyacentes son suficientemente claros. El aprendiz se prepara a servir durante el período inicial, en el que su productividad es menor que el coste de mantenimiento y formación. Posteriormente, sin embargo, como no está legalmente limitado, buscará otro empleo en cuanto su productividad empiece a exceder del coste de su mantenimiento y formación, que es el período en el que un patrono esperaría recuperar su primer desembolso.

Al estudiar la formación en el puesto de trabajo, Gary Becker (Becker, 1960) adelanta el teorema de que en los mercados competitivos los empleados pagan todos los costes de su formación, y en última instancia ninguno de estos costes es soportado por la empresa. Becker señala varias implicaciones. La noción de que los gastos de formación de una empresa generan economías externas para otras empresas no es coherente con este teorema. El teorema indica también una fuerza que favorece la transferencia desde la formación en el puesto de trabajo a la asistencia a la escuela. Dado que la formación en el

6. Por ejemplo, la elasticidad de la renta de la demanda de alimento sigue siendo positiva incluso después de alcanzarse el punto en el que el alimento adicional ya no tiene el atributo de un «bien de producción».

7. Basado en los comentarios realizados por Harold F. Clark en el Merrill Center for Economics, verano de 1969; también véase Clark, 1959.

puesto de trabajo reduce las ganancias netas de los trabajadores al principio, elevándolas después, este teorema proporciona también una explicación de la «curva creciente que relaciona la renta con la edad» en los trabajadores especializados más que en los no especializados, como dijimos antes (Marshall, 1930). Lo que todo esto añade es que la escena está preparada para realizar estudios económicos significativos sobre la formación en el puesto de trabajo.

Felizmente, alcanzamos un terreno más firme con respecto a la educación. La inversión en educación se ha elevado en una tasa rápida, lo que por sí mismo podría dar cuenta de una parte sustancial de las alzas en ganancias que de otro modo no podrían ser explicadas. No haré más que resumir algunos resultados preliminares sobre los costes totales de la educación, incluyendo la renta a que renuncian los estudiantes, la evidente relación de estos costes con la renta del consumidor y las inversiones alternativas, el alza del *stock* de educación en la fuerza de trabajo, los rendimientos de la educación y la contribución que el incremento en el *stock* de educación pueda haber hecho a las ganancias y a la renta nacional.

No es difícil calcular los costes convencionales de la educación, compuestos por los costes de los servicios de profesores, bibliotecarios y administradores, del mantenimiento y operación de las instalaciones educativas y el interés del capital acumulado en ellas. Es mucho más difícil calcular otro componente del coste total, la renta a la que renuncian los estudiantes. Sin embargo, este componente debería ser incluido y está lejos de ser despreciable. En los Estados Unidos, por ejemplo, más de la mitad de los costes de la educación superior la componen las rentas a que renuncian los estudiantes. Ya en 1900, esta renta renunciada era un cuarto de los costes totales de la educación elemental, secundaria y superior. En 1956 representaba unos dos quintos de todos los costes. La creciente importancia de la renta renunciada ha sido un factor clave en la marcada tendencia hacia arriba de los costes reales totales de la educación, que medidos en precios actuales aumentaron de 400 millones de dólares en 1900 a 28,7 miles de millones en 1956 (Schultz, 1960). El aumento del porcentaje en los costes educativos fue tres veces y media superior al de la renta del consumidor, lo que implicaría una alta elasticidad de la renta de la demanda de educación, si la educación fuera considerada como consumo puro.[8] Los costes educativos se elevaron también tres veces y media más rápidamente que la formación bruta del capital físico en dólares. Si hubiéramos de tratar la educación como una inversión pura, este resultado sugeriría que los rendimientos de la educación eran relativamente más atractivos que los del capital no humano.[9] [...].

8. Si otros factores hubieran permanecido constantes, esto sugeriría una elasticidad de la renta del 3,5. Entre las cosas que cambiaron, los precios de los servicios educativos se elevaron relativamente en relación con otros precios al consumidor, y quizá las subidas fueron compensadas, en parte por las mejoras en la calidad de los servicios educativos.

9. Desde luego, esto supone, entre otras cosas, que la relación entre bruto y neto no haya cambiado o lo haya hecho en la misma proporción. Los cálculos pertenecen a mi ensayo «Education and economic growth» (Schultz, 1961).

4. Una nota final sobre política

Discutir de implicaciones sociales y políticas es correr un riesgo. El seto convencional trata de camuflar los propios valores para ponerse el manto de la inocencia académica. ¡Permítaseme proceder sin protección!

1. Nuestras leyes fiscales discriminan en todas partes al capital humano. Aunque el *stock* de ese capital ha sido grande, e incluso aunque es obvio que el capital humano, como todas las formas de capital reproducible, se deprecia, deviene obsoleto y necesita mantenimiento, nuestras leyes fiscales parecen ciegas a estas materias.

2. El capital humano se deteriora cuando está ocioso, pues el desempleo daña las habilidades que han adquirido los trabajadores. Las pérdidas en ganancias pueden ser amortiguadas por pagos apropiados, pero éstos no evitan que la ociosidad se cobre su precio del capital humano.

3. La libre elección de profesiones se encuentra con muchos estorbos. La discriminación racial y religiosa aún está muy extendida. Las asociaciones profesionales y los organismos administrativos también dificultan la entrada; por ejemplo en la medicina. Estas interferencias resueltas mantienen sustancialmente por debajo de su nivel óptimo a la inversión en esta forma de capital humano (Friedman y Kuznets, 1945).

4. Es elemental poner de manifiesto que el mercado de capital tiene más imperfecciones para proporcionar fondos a la inversión en seres humanos que para la inversión en bienes físicos. Se podría hacer mucho para reducir estas imperfecciones mediante reformas en las leyes fiscales y bancarias y mediante cambios en las prácticas bancarias. Los préstamos públicos y privados a largo plazo a los estudiantes están justificados.

5. La migración interna, especialmente el movimiento de los campesinos hacia la industria, que resultó necesario por la dinámica de nuestro progreso económico, requiere inversiones sustanciales. En general, las familias en las que el esposo y la esposa ya están cerca de los cuarenta años no pueden afrontar estas inversiones, porque el período restante de recuperación del capital invertido es muy breve. Sin embargo, la sociedad ganaría si un número mayor de ellos apostara y se moviera, pues además del incremento de la productividad, los hijos de esas familias estarían mejor situados para el empleo cuando les llegara la hora de entrar en el mercado del trabajo. El argumento de hacer algunas de esas inversiones con fondos públicos no es débil. Nuestros programas campesinos han fracasado miserablemente durante muchos años por no analizar seriamente los costes y rendimientos de la migración agrícola.

6. Las bajas ganancias de algunas personas han sido un asunto de preocupación pública. Con demasiada frecuencia, la política se concentra sólo en los efectos, ignorando las causas. Una parte no pequeña de las bajas ganancias de muchos negros, puertorriqueños, mexicanos, emigrantes campesinos indígenas, campesinos pobres y algunos de nuestros trabajadores de más edad, refleja el fracaso de no haber invertido en su salud y educación. Los errores antiguos pertenecen desde luego al pasado, pero en bien de la

siguiente generación no podemos seguir cometiendo de nuevo el mismo tipo de errores.

7. ¿Hay alguna infrainversión sustancial en seres humanos, aparte de la que hemos visto en esos grupos deprimidos? (Becker, 1960). Es una pregunta importante para los economistas. La evidencia que tenemos en las manos es fragmentaria. Y la respuesta no se obtendrá con facilidad. Indudablemente, ha habido sobreinversión en algunas habilidades, por ejemplo demasiados fogoneros de locomotoras e ingenieros, demasiadas personas formadas para ser campesinos, y demasiados economistas agrarios. Nuestras escuelas no están libres de vagos, y algunos estudiantes carecen de los talentos necesarios. Sin embargo, la infrainversión en conocimiento y habilidad en relación con las cantidades invertidas en capital no humano parecen ser la norma, y no la excepción, por una serie de razones. Las poderosas y crecientes demandas de este conocimiento y habilidad en los trabajadores son de origen bastante reciente y hace falta tiempo para responder a ellas. Al responder a estas demandas dependemos mucho de los procesos políticos y culturales, y éstos son lentos y los retrasos largos en comparación con la conducta de los mercados que sirven a la formación de capital no humano. Cuando el mercado de capital sirve a las inversiones humanas está sometido a más imperfecciones que cuando financia el capital físico. Ya he puesto el énfasis en el hecho de que nuestras leyes fiscales discriminan en favor del capital no humano. Por tanto, muchos individuos se enfrentan a una seria incertidumbre en la valoración de sus talentos innatos cuando se trata de invertir en sí mismos, especialmente a través de una educación superior. Tampoco es fácil para las decisiones públicas o la conducta privada desenmarañar y valorar apropiadamente los componentes de consumo y los de inversión. El hecho de que el rendimiento de la educación media y superior haya sido tan grande como el rendimiento de las formas convencionales de capital cuando todo el coste de esa educación, incluidas las rentas a que han renunciado los estudiantes, ha sido asignado al componente de inversión, crea la poderosa presunción de que ha habido infrainversión, dado que, seguramente, una gran parte de la educación es cultural, y en ese sentido es consumo. A la vista de estas circunstancias, no es sorprendente que hubiera infrainversión en seres humanos, a pesar de que nos enorgullezcamos, y apropiadamente, del apoyo que hemos dado a la educación y a otras actividades que contribuyen a esas inversiones.

8. ¿Deben corresponder los rendimientos de la inversión pública en capital humano a los individuos sobre los que se ha hecho?[10] Las cuestiones políticas implícitas en esta pregunta son profundas, y están llenas de situaciones de perplejidad por lo que se refiere tanto a la prosperidad como a la asignación de recursos. Como norma, el capital físico que se ha formado mediante inversión pública no es transferido como un regalo a individuos particulares. Simplificaría mucho el proceso asignativo el que se colocara en la misma posición la inversión pública en el capital humano. ¿Cuál es, entonces, la base lógica para tratar de modo diferente la inversión pública en capital humano? Probablemente se relaciona con las ideas sobre la prosperidad. En nuestra comunidad es muy poderoso el objetivo, relacionado con el bienestar, de reducir la distribución desigual de la renta personal entre individuos y familias. Nuestra comunidad ha confiado mucho en el impuesto progresivo sobre la renta y la herencia. Dados los ingresos públicos por estas fuentes, pudiera ser cierto que la inversión pública en capital humano, especialmente la que se refiere a la educación general, es un gasto eficaz para alcanzar este objetivo. Sin embargo, permítaseme poner de manifiesto que el conocimiento de estas cuestiones es lamentablemente débil.

10. Me encuentro en deuda con Milton Friedman por atraer la atención sobre esta cuestión en sus comentarios a un primer esbozo de este documento. Véase el prefacio de Friedman y Kuznets, 1945 y también la obra pionera de Jacob Mincer (Mincer, 1958).

9. Mi último comentario político es sobre la asistencia a los países subdesarrollados para ayudarles a conseguir el crecimiento económico. Aquí, incluso más que en los asuntos nacionales, es probable que la inversión en seres humanos sea menospreciada. Es inherente al clima intelectual en que se encuentran los líderes y portavoces de muchos de esos países. Ha contribuido a ello nuestra exportación de las doctrinas de crecimiento. Éstas asignan típicamente el papel estelar a la formación de capital no humano, considerando como un hecho obvio la superabundancia de recursos humanos. Las acerías son el símbolo real de la industrialización. Al fin y al cabo, la primera industrialización de Inglaterra no dependió de las inversiones en la fuerza de trabajo. Nuevos fondos y organismos son autorizados a transferir a esos países capital para bienes físicos. El Banco Mundial y nuestro Export-Import Bank ya tienen mucha experiencia a este respecto. Además, se han tomado medidas para pavimentar el camino en el extranjero a la inversión de capital privado (no humano). Este esfuerzo unilateral se está realizando, a pesar del hecho de que el conocimiento y las habilidades necesarias para aceptar y utilizar con eficacia las supertécnicas de producción, el recurso más valioso que podemos poner a su disposición, se les suministra a esos países subdesarrollados en cantidad muy limitada. Algún crecimiento puede derivarse del incremento en el capital más convencional, incluso aunque el trabajo de que dispongan carezca de habilidad y conocimiento. Pero la tasa de crecimiento se verá seriamente limitada. Ciertamente, no es posible obtener los frutos de la agricultura moderna y la abundancia de la industria moderna sin hacer grandes inversiones en seres humanos.

Verdaderamente, el rasgo más distintivo de nuestro sistema económico es el crecimiento en capital humano. Sin él sólo habría pobreza y trabajo manual y duro, salvo para los que tuvieran rentas de propiedades. En *Intruder in the Dust*, de Faulkner, hay una escena de amanecer en la que un cultivador pobre y solitario trabaja en el campo. Permítaseme parafrasear esa línea: «El hombre sin habilidades ni conocimiento inclinándose terriblemente sobre la nada.»

Bibliografía

Becker, G. S. (1960), esbozo preliminar del estudio realizado para el Nat. Bur. Econ. Research, Nueva York. Publicado ahora con el título de *Human capital. A theoretical*

and empirical analysis, with special reference to education, Princeton University Press (1964).
—, «Underinvestment in college education?», *Proc., Amer. Econ. Rev.*, mayo de 1960, *50*, 346-354.
Clark, H. F. (1959), «Potentialities of educational establishments outside the conventional structure of higher education», en D. M. Keezer (ed.), *Financing Higher education, 1960-70*, Nueva York.
Fisher, Irving (1906), *The nature of capital and income*, Nueva York.
Friedman, Milton y Kuznets, Simon (1945), *Income from independent professional practice*, Nat. Bur. Econ. Research, Nueva York.
Johnson, H. G. (noviembre de 1960), «The political economy of opulence», *Can. Jour. Econ. and Pol. Sci.*, *26*, 552-564.
Kuznets, Simon (1952), *Income and Wealth in the United States*, Cambridge, Inglaterra. Sec. IV. Distribution by industrial origin.
Marshall, Alfred (1930), *Principles of economics*, 8.ª ed., Londres, App. E, pp. 787-788.
Mincer, Jacob (agosto de 1958), «Investment in human capital and personal income distribution», *Jour. Pol. Econ.*, *66*, 291-302.
Mushkin, S. J. (septiembre de 1958), «Toward a definition of health economics», *Public health reports*, U. S. Dept. of Health, Educ. and Welfare, *73*, 785-793.
Nicholson, J. S. (marzo de 1981), «The living capital of United Kingdom», *Econ. Jour.*, *I*, 95; véase J. S. Mill, *Principles of political economy*, compilado por W. J. Ashley, Londres (1909), p. 8.
Schultz, T. W. (junio de 1959), «Investment in man: an economist's view», *Soc. Serv. Rev.*, *33*, 109-117.
— (1956), «Agriculture and the application of knowledge», *A look to the future*, W. K. Kellogg Foundation, Battle Creek, 54-78.
— (diciembre de 1960), «Capital formation by education», *Jour. Pol. Econ.*, *68*, tablas 3-7.
— (1961), «Education and economic growth», en H. G. Richey (comp.), *Social forces influencing American education*, Chicago.
Thünen, H. von (1875), *Der isolierte Staat*, 3.ª ed., vol. 2, pt. 2, trad. por B. F. Hoselitz, reproducido por el Comp. Educ. Center, Univ. de Chicago, pp. 140-152.
Zeman, Morton (1955), *A quantitative analysis of white-non white income differentials in the United States*. Disertación doctoral sin publicar, Univ. de Chicago.

TEXTO 8

EL APARATO ESCOLAR Y LA REPRODUCCIÓN*

por CHARLES BAUDELOT y ROGER ESTABLET

El sistema de enseñanza, y concretamente la escuela primaria, divide a los individuos en dos redes escolares diferenciadas que conducen a destinos formativos y sociales muy distintos: la red primaria-profesional y la red secundaria-superior. El objetivo de ambas, en cualquier caso, es, para Baudelot y Establet, la inculcación de la ideología burguesa. Esta inculcación se lleva a cabo sistemáticamente, aunque no siempre de manera explícita, a través del conjunto de las prácticas escolares, y es así como se consigue someter a los individuos a aquélla. Un proceso este que no está exento de contradicciones. Por otro lado, el aparato ideológico del Estado que es la escuela se encuentra al servicio de una ideología concreta, la burguesa, y lucha por la hegemonía de ésta en detrimento de la «ideología proletaria», a la que combate y reduce, negándole un lugar en la escuela. Pero la escuela, claro, también contribuye a la reproducción de la «calidad de la fuerza del trabajo» mediante la transmisión de conocimientos y destrezas, si bien, por las características de las prácticas escolares, éstas se alejan de las prácticas productivas. He aquí uno de los efectos patentes de la división del trabajo en manual e intelectual, o de teoría y práctica, saber y técnica.

El análisis del funcionamiento de la escuela primaria, aun a grandes rasgos, muestra que la enseñanza primaria es el lugar principal en el que se efectúa la división de las dos redes de escolarización de clase y que es ahí donde hay que insistir, sobre todo, con el análisis.

Este proceso presenta un doble aspecto, que constantemente hemos puesto en evidencia:

1. Por una parte, asegura una *distribución material, una repartición de individuos* en los dos polos de la sociedad;
2. por otra parte, asegura una *función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa.*

Estos dos aspectos son simultáneos o, más exactamente, constituyen una sola y misma «función» del aparato escolar, asegurada por un solo y mismo mecanismo resultante de esas prácticas concretas.

La repartición de los individuos no se efectúa de manera «racional» o «armoniosa» (eso sólo se da en la cabeza y en los planes de los tecnócratas burgueses); la inculcación ideológica no se efectúa sin contradicciones ni luchas (sólo en los sueños de los ideólogos oficiales de la burguesía y, a veces, en sus críticas, donde no existe ni contradicción ni lucha). Esto es precisamente lo que muestra el análisis de la escuela primaria y de sus pretendidos «defectos» de funcionamiento. Esos «defectos» o «fracasos» son la realidad necesaria de su funcionamiento.

* Ch. Baudelot y R. Establet: *La escuela capitalista en Francia*, México, Siglo XXI, 1975, pp. 239-247.

También existe la explicación de los hechos que acabamos de enumerar y, al mismo tiempo que nos ofrece en cierto modo los medios, nos ofrece un esbozo del funcionamiento del aparato escolar completo.

El proceso de repartición material de los individuos

Con respecto a las dos redes de escolaridad que caracterizan al aparato escolar (la red secundaria-superior por una parte y la red primaria-profesional por la otra), la escuela primaria desempeña un papel fundamental: es ella la que, en definitiva, decide la orientación de los individuos hacia una u otra red. Si recurrimos de nuevo a la metáfora ferroviaria, la escuela primaria tiene la función precisa de distribuir el tráfico; pero esta metáfora no exhibe de manera suficiente los hechos que analizamos (y otros parecidos que son el pan cotidiano de sus maestros): nos hace pensar que es *al término de la escolaridad primaria* cuando los individuos son materialmente separados. Sin embargo, la *separación de los individuos se efectúa en el interior mismo de la escuela primaria*. Dicho de otro modo, la separación de las dos redes no es solamente el *resultado* o el *objetivo* de la escuela primaria, es al mismo tiempo *el medio* y el principio de su funcionamiento.

Observemos la importancia de estas constataciones. Hemos designado las dos redes de la escolaridad que constituyen el aparato escolar como «primaria profesional» y «secundaria superior», respectivamente. A pesar de la demostración realizada en nuestra primera parte, estas designaciones podrían de nuevo inducir a un error, en la medida en que están ligadas al desmenuzamiento y a la denominación de las instituciones, de las «ramificaciones» de la escolarización oficial. Podría dejar subsistir la idea de que la división de las redes es un asunto de *orientación* escolar y de orientación de las instituciones tal como existen en un momento dado de la historia de la escuela oficial, de tal modo que simples *reformas* institucionales (sobre todo el alargamiento correlativo de la escolaridad obligatoria y del período de «tronco común») podrían transformarla y hacerla desaparecer.

La orientación no hace más que registrar un *hecho consumado* desde el principio. La orientación es un fenómeno superficial, la forma bajo la cual *se presenta* el proceso real de división es, a fin de cuentas, una fachada. La mayoría de los niños y padres de clases populares están, en diferentes grados, muy conscientes de esta situación.

Por la misma razón, la reivindicación del alargamiento de la escolaridad obligatoria, aun cuando se interese por sustraer durante algún tiempo a una parte de la juventud a las formas particularmente salvajes de explotación directa, no sólo no conduciría a la abolición de las redes de escolarización opuestas, sino que las reforzaría, porque la división no tuvo lugar al final sino al principio de la escolaridad obligatoria. Las formas institucionales, constantemente retocadas, bajo las cuales se realizan las dos redes de escolarización, son entonces secundarias, y no valen sólo por la manera más o menos eficaz con que cumplen su función en cada momento. Lo fundamental es el proceso de división, el proceso mismo de repartición material de los individuos, que puede, según las condiciones, acomodarse a formas institucionales completamente «opuestas». La generalización de la escolarización, y en particular de la escolarización obligatoria «única» es, históricamente, la *generalización del proceso de división* mismo. Basta con tomar en serio las contradicciones concretas de la práctica escolar, con buscar las raíces (de clase) y con sentir la necesidad, para hacer volar en pedazos las apariencias institucionales.

El mecanismo de inculcación de la ideología burguesa

La forma bajo la cual el aparato escolar reparte a los individuo está dominada por la inculcación ideológica que realiza y por las contradicciones que conlleva tal proceso. Sobre este punto también, el análisis de la escuela primaria nos permite esbozar una explicación.

La inculcación de la ideología burguesa debe realizar simultáneamente la inculcación explícita de la ideología burguesa a todos, de tal manera que se encuentren sometidos en su seno a sus representaciones y a sus prácticas, y el *rechazo* de los elementos y efectos de la ideología del proletariado —en donde existen—; su sometimiento a la ideología burguesa, bajo un enmascaramiento pequeñoburgués.

INCULCACIÓN EXPLÍCITA DE LA IDEOLOGÍA BURGUESA

Conviene distinguir los diferentes niveles ya que los más aparentes no son necesariamente los más eficaces ni los más importantes.

La ideología es, ante todo, masiva ya manifiestamente inculcada a los alumnos en forma de un cierto número de temas o de valores en los que se presenta real, sin enmascararse (para los burgueses, la ideología nunca es burguesa; es el «saber», la «verdad», la «cultura», el «gusto», etc.). Esta forma explícita de inculcación es la más visible: es la que más se discute. Llama, en efecto, a la crítica y a la desmitificación: existen numerosos textos dedicados a esta acción.

A ese nivel, el hecho principal es que la ideología burguesa no pueda ser inculcada a todos más que bajo *dos formas* opuestas, características de cada red de escolarización y, sin embargo, ambas integralmente formadas por la ideología *burguesa*. Es lo que estudiamos con algunos ejemplos mostrando cómo hay que distinguir entre la «cultura» forma ideológica propia de la red SS, y las formas propias de la red PP, que son subproductos. Pero la inculcación de tales subproductos, por el desigual peso e importancia social de las dos redes, es, claro está, el aspecto principal en torno al cual funciona el aparato entero (y no una lamentable «degradación»). Las formas sublimes y matizadas inculcadas por la red SS, el culto del *arte*, de la ciencia pura, de la «profundidad» filosófica, de la «sutilidad» de los análisis psicológicos, de la complejidad de la destreza retórica, no tienen otra verdad ni otra razón de ser que el *moralismo* y el *utilitarismo* sin matices de la red PP, directamente

necesarias para que, a todos los niveles de la división social del trabajo, cada uno actúe según las necesidades del trabajo, del derecho y de la política burgueses.

Sin embargo, la crítica o la desmitificación, si se quedan a ese nivel, son a menudo artificiales o equívocas. Procediendo a partir de los temas ideológicos abiertamente inculcados por la burguesía, es el único modo en que esta conciencia «crítica» puede mostrar que se trata de representaciones burguesas en vez de «verdades universales» sin que aparezca necesariamente un punto de vista ideológico realmente adverso.

Pero la inculcación de la ideología burguesa no se reduce a la imposición de sus contenido más claros; la ideología, como lo ha demostrado Luis Althusser, no existe fuera de las prácticas en las cuales se realiza. Es esta idea, difícil y justa, la que se expone en el siguiente texto:

> Hablaremos de actos insertos en *prácticas*. Y notaremos que esas prácticas están reglamentadas por los *rituales* en los que se inscriben, en el seno de la *existencia material de un aparato ideológico* aunque no sea más que en una pequeña parte de este aparato: una pequeña misa en una pequeña iglesia, un entierro, un pequeño encuentro en una sociedad deportiva, un día de clases en una escuela, una reunión o un mitin en un partido político, etc.
>
> Diremos entonces, considerando sólo un sujeto (tal individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material, en tanto *que sus ideas son sus actos materiales insertos en prácticas materiales, normadas por rituales materiales, definidos ellos mismos por el aparato ideológico del que provienen las ideas de ese sujeto.*[1]

Así es como en la escuela la sumisión a la ideología burguesa, es decir, la sumisión al mundo burgués tal como aparece a los burgueses, se efectúa por la sumisión en cada instante a un conjunto de prácticas que constituyen el «ritual material» de la ideología burguesa. Los ejercicios escolares se dan de manera simplemente análoga, como un trabajo, el «trabajo escolar», que es al mismo tiempo presentado (nombrado, y por eso mismo impuesto) como un *deber*. Ese trabajo no vale ni en sí mismo, ni para quien lo hace: lo esencial es tener buena calificación. En el ritual escolar familiar, el cuaderno de notas funciona como un equivalente (en sentido figurativo) del salario: la buena calificación, como el salario, es «precio», la recompensa del trabajo cumplido. La práctica de los puntos buenos tiene el mismo sentido. Cuadro de honor: Legión de honor. La emulación y el culto a la competencia representan, en el interior de la escuela, la competencia que norma el mercado del trabajo. El maestro trata con individuos *obligados* a estar ahí, pero *libres* de decidir por sí mismos si quieren trabajar y tener éxito o no, de la misma manera como, según el derecho burgués, la *fuerza de trabajo* es libre, etc.

En forma general hemos demostrado que, desde la escuela primaria, la «lengua» escolar (el «buen francés») era el instrumento con el que se realizaba concretamente la ideología burguesa, no sólo en sus contenidos manifiestos,

1. L. Althusser, «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en *La Pensée*, núm. 151, junio de 1970.

sino también mediante las prácticas coercitivas que imponía a los que sometía. No se podía, de acuerdo con sus rígidas normas, pensar y expresar más que contenidos integralmente conformes con la ideología burguesa. Los otros eran reducidos al silencio.

Las prácticas escolares y su ritual son entonces un aspecto esencial del proceso de inculcación ideológica; deberes, disciplina, castigos y recompensas: tras su aparente función educativa y técnica, aseguran la función esencial pero oculta de realizar en la escuela la ideología burguesa, de someter a ella a todos los individuos y, en este sentido, de representar a su manera la producción, el derecho, el Estado burgués. El hecho de que la escuela primaria deba someter a *todo el mundo* a las prácticas de la ideología burguesa, tanto a los niños de los explotadores como a los niños de los explotados, es decir, el hecho de que deba someter a los unos en su lugar de explotadores y a los otros en sus puestos de explotados, determina la naturaleza específica de las prácticas escolares en vigor en la primaria. La coexistencia difícil de dos redes opuestas en el seno de la misma institución da a la ideología inculcada un aspecto de compromiso. Los valores de la burguesía siempre son representados a través de los intermediarios: son el *ahorro y el beneficio* los que representan la ganancia; son la familia pequeñoburguesa y su honrado desahogo los que representan a la familia burguesa; son autores populistas (Richepin, Paul Arène, Jean Icard, Theuriet, Verhacren, etc.) quienes representan a la gran literatura. El pequeñoburgués es, a la vez, héroe y portavoz de la escuela primaria. Cada uno, como individuo, es invitado a mantener su rango. Bajo esta forma es como la ideología burguesa se hace pueblo, y fabrica el pueblo que necesita.

Rechazo, avasallamiento, disfraz de la ideología del proletariado

Sin embargo, la inculcación de la ideología burguesa no se efectúa ni mecánica ni armoniosamente por el sólo hecho de que los niños sean enviados a la escuela en forma obligatoria. Tratándose de imponer una ideología de lucha de clases, el aparato escolar es también un lugar de contradicciones.

De ahí que el funcionamiento de la escuela como aparato ideológico sea imposible sin el recurso, regular u ocasional, de prácticas directamente *represivas*. Ya sea el recurso de la represión organizada del aparato del Estado o, sobre todo, el recurso de las prácticas escolares. Para realizar la inculcación de su ideología bajo sus diferentes formas, la clase burguesa debe *luchar* contra resistencias, contra un enemigo real, inferior desde su punto de vista. Claro está, no hay que tomarle la palabra a su proyecto, y creer con ella que la clase obrera en tanto que lleva una ideología que le es propia, es reducida espontáneamente al papel que le es asignado por el mecanismo de la ideología burguesa.

Es por eso que el proceso de *inculcación tiene como condición* sine qua non *el rechazo, el avasallamiento y el disfraz de la ideología proletaria.*

No es sólo porque no permite a todos los hijos de obreros adquirir la cultura burguesa en todo su esplendor por lo que la escuela primaria es una escuela de clase, sino también, y sobre todo, porque se esfuerza en prohibir a

los niños de obreros adquirir, organizar y formular la ideología que el proletario necesita. Los dos aspectos son indisociables. El éxito del rechazo y el avasallamiento condiciona el de la inculcación. Es mediante este aplastamiento que la ideología de la clase dominante puede también volverse la ideología dominante en toda la sociedad. Todos los elementos (historia, literatura, conducta...) que podrían contribuir al desarrollo de la ideología del proletariado son sistemáticamente rechazados. Cuando esos elementos reaparecen es bajo una forma disfrazada.

Es en la escuela primaria donde ese proceso, del que depende el funcionamiento del aparato escolar entero, es el más apremiante. Cuando se mencionan las relaciones de clase, es en un contexto tal que se les hace perder todo su sentido: «El melocotonero y el albaricoquero, la merienda y la cena, el carnicero y el salchichero, el botero y el zapatero, el granjero y el propietario, el obrero y el patrón» (*Méthode Boscher*, Curso preparatorio, p. 46). Cuando la escuela primaria valoriza el trabajo manual, es bajo una forma arcaica, artesanal y vagamente estética: la cerámica, la plastilina, la cestería, el tejido a mano. En historia, la clase obrera nunca aparece en persona: la Comuna es simplemente la división de los franceses y el incendio de las Tullerías; el Frente Popular no existe y las ventajas sociales aparecen como el resultado natural de una evolución secular que empieza en la caza del mamut, como un efecto general del alza del nivel de vida debido al progreso. La Resistencia es solamente la llamada del 18 de junio a la cual respondió, en masa, todo el pueblo de Francia. No se trata ni de Pétain, ni de los FTP. La acción específica, autónoma de la clase obrera es negada. En su lugar aparece un personaje mítico: el pueblo, artesano (naturalmente) silencioso de la historia de Francia, toma la palabra únicamente a través de los grandes hombres interpuestos; Vercingétorix, Clovis, Enrique IV, Luis XIV, Colbert, Napoleón, Thiers, Gambetta, De Gaulle. Todos estos grandes hombres tienen naturalmente aspectos populares: grandes trabajadores, con gustos sanos y simples.[2]

Con esos mecanismos de rechazo y de disfraz, la ideología del proletariado es avasallada: el obrero es invitado a representar su condición en las categorías de la ideología burguesa.

División material de los individuos e inculcación a todos de la ideología burguesa bajo formas opuestas a través de las prácticas escolares: tales son los dos aspectos, principales y simultáneos, del funcionamiento del aparato escolar.

Pero, se dirá, el aparato escolar transmite *también* elementos del conocimiento objetivo. Su función no se reduce a la sola inculcación ideológica: las matemáticas, la física, la tecnología, no son ideología. Así es como la representación corriente representa a la escuela como un lugar de *aprendizaje*, del que se afirma o sobreentiende que es el de los conocimientos teóricos o prácticos socialmente productivos, el de las *técnicas* y los *saberes* más o menos complejos, más o menos desarrollados. Sin embargo, si bien es posible comprender que las técnicas o saberes materiales pueden ser «utilizados» en el marco de las relaciones sociales de explotación, parece a primera vista imposible considerar a todo saber material, en ese sentido, como un discurso ideológico. Es por ello que al lado de críticas «izquierdistas» de la escuela, que se esfuerzan por «derrumbar» las tesis de la ideología dominante, afirmando que en la escuela no se aprende en realidad *ningún* saber, se ven también desarrollarse posiciones comprometidas, eclécticas, reformistas, que reconocen la función ideológica de clase de la escuela con la condición de hacerle un lugar *junto* a su función cultural, de saber, de aprendizaje técnico, etc. Esta investigación de la distinción (¿qué es inculcación ideológica?, ¿qué es saber verdadero?) puede ir hasta el detalle de los programas, de las disciplinas, de los manuales, o, más bien, nunca va al detalle sin analizar el mecanismo en su conjunto.

2. Este análisis resume una memoria de psicología social realizada en la Facultad de Letras de Tours sobre un manual de historia de la escuela primaria de CM, trabajo hecho por G. Meurant y A. Gintrand.

Está claro que la fuente de esta situación embarazosa es una posición *metafísica* frente al problema: *o bien* tal contenido de la enseñanza es ideológico, *o bien* no lo es.

No pretendemos tratar aquí este problema: nos limitaremos tan sólo a señalar tres cuestiones:

1. Es evidente que el aparato escolar contribuye por su parte a la reproducción de la *calidad* de la fuerza de trabajo, aun si esta última no recibió verdadera calificación, sí debe adiestrarse realmente, ya sea en las escuelas de aprendizaje de las empresas o bien en el trabajo. Esta contribución a la reproducción de la calidad de la fuerza de trabajo consiste en la transmisión de conocimientos y destreza (en particular lo fundamental, como leer, escribir, contar, y luego otras cosas para los que ingresarán en las calidades «profesionales» de trabajador o de técnico). Todos estos conocimientos y destreza cuentan con núcleos de objetividad y con un sentido productivo, aun cuando los contenidos sean incompletos y contradictorios.

Está claro también que el aparato escolar dispensa de los contenidos propiamente científicos a los alumnos de la red SS. Si fuera de otro modo, el proceso de escolarización no podría contribuir, a su manera, a la reproducción de las condiciones materiales de la producción, pues la producción social es en sí una transformación material de la naturaleza. Supone entonces el conocimiento objetivo bajo formas históricas diversas.

2. Sin embargo, esta necesidad no impide, sino al contrario, que *todas* las prácticas escolares sean prácticas de inculcación ideológica, y que sea este aspecto dominante el que lleve las riendas del funcionamiento del aparato escolar tal como lo reconocimos. En efecto, toda práctica de inculcación ideológica, por simple que sea, supone una «habilidad» en las «técnicas» apropiadas y su aprendizaje. Sin embargo, lo propio de la práctica escolar es justamente *neutralizar* toda diferencia entre los «contenidos» que tienen un valor de conocimientos o una finalidad productiva y los que tienen una función ideológica, porque todos los contenidos de escolarización son enseñados exactamente de la *misma manera, como habilidades escolares*. No hay ninguna diferencia práctica entre el aprendizaje del «francés correcto» y el de la aritmética correcta, ni entre el aprendizaje de la retórica literaria y filosófica en

donde se realiza la ideología burguesa de la conciencia individual, y el aprendizaje de la lógica, implícita o explícita, de los razonamientos matemáticos. Esto tiende a que el valor de conocimiento de una habilidad no se manifieste; *no existe* realmente más que en su uso productivo, ya sea en su aplicación a la producción material, o en la búsqueda de nuevos conocimientos. Sin embargo, de manera necesaria, este uso está completamente *ausente* de la escuela y de las prácticas escolares; los conocimientos se utilizan únicamente en el marco de los problemas ficticios, fabricados en el seno de la práctica escolar y en vista de sus objetivos: calificar, clasificar y sancionar a los individuos. A este fin contribuyen de la misma manera tanto el hecho de saber escribir según los patrones de la ideología inculcada por la escuela, como saber su historia y civismo, o como saber su curso de física o matemáticas.

La causa de este estado de cosas reside, evidentemente, en la *separación escolar*, la separación institucional, material, de las prácticas escolares y de las prácticas productivas en general, separación sin la cual no habría ni prácticas escolares ni escuela, en el sentido en que la conocemos. Por eso es preciso, para verlo claramente, construir la historia de la separación escolar y analizar su papel en el conjunto de las relaciones sociales de la sociedad actual. En ese caso tendremos que tratar aquí las *consecuencias* de la separación sobre el funcionamiento de la escuela. Bajo ese punto de vista, sería igualmente ruinoso negar que la escuela debe sostener sus prácticas de inculcación ideológica sobre conocimientos y saberes en parte reales y negar que la inculcación ideológica sea dominante en todos lo aspectos.

3. Esta separación material de las prácticas escolares y de las prácticas productivas en general es uno de los efectos de la división del trabajo en manual e intelectual. Esta división imprime su marca a las formas en las cuales se presenta el saber mismo en las sociedades burguesas: la división entre la teoría y la práctica. Dicho de otro modo, no basta recurrir al *hecho* de la separación escolar para deducir las formas de las prácticas escolares. Hay que ver que las formas de esas prácticas están definidas, a través de la separación escolar, por la ideología burguesa del conocimiento, del saber y de la ciencia. Esta ideología está caracterizada por una separación entre la teoría y la práctica. Ella sumerge sus raíces en la separación del trabajo manual e intelectual. La Revolución Cultural china tiene mucho que enseñarnos sobre este asunto.

TEXTO 9

EL IMPACTO POTENCIAL DE LA TECNOLOGÍA EN LA DEMANDA DE CUALIFICACIÓN PARA LOS EMPLEOS FUTUROS*

por RUSSELL W. RUMBERGER

El artículo revisa la literatura teórica y empírica en torno a los efectos de la tecnología sobre los requisitos de cualificación. Rumberger argumenta que el concepto de requisitos de cualificación asociados a los empleos no ha sido abordado adecuadamente en la literatura teórica y que entraña asimismo dificultades metodológicas. Muestra que los cambios agregados en las exigencias de cualificación dependen de los cambios en la composición del empleo en la economía junto con los cambios en las exigencias de cualificación de los empleos individuales. Los datos existentes sugieren que la demanda agregada de cualificaciones no ha aumentado sensiblemente en los últimos años, ni es probable que lo haga en el futuro inmediato, debido al crecimiento de los empleos tanto de menor como de mayor cualificación.

Las nuevas innovaciones tecnológicas, espoleadas por la revolución de la microelectrónica, están produciendo un conjunto creciente de nuevos productos de consumo y alterando la forma en la que se producen y comercializan en nuestra sociedad prácticamente todos los productos y servicios. Conforme esas máquinas devienen más pequeñas, baratas y poderosas, se utilizan cada vez más en una amplia variedad de trabajos de todo el sistema económico. Algunos expertos creen que la mitad de los trabajadores americanos utilizarán algún tipo de ordenador en sus trabajos a finales del decenio (Giuliano, 1982, p. 152).

Se espera que las nuevas tecnologías tengan un efecto profundo y generalizado sobre muchos aspectos de la sociedad. Probablemente el efecto más importante desde una perspectiva educativa se refiera a los efectos del cambio tecnológico sobre los requisitos de cualificación de los trabajos. El mayor uso de esas tecnologías más sofisticadas, ¿requerirá trabajadores con cualificaciones más sofisticadas?

La opinión de consenso en Estados Unidos es que sí: la aplicación de nuevas tecnologías en el lugar de trabajo está aumentando los requisitos medios de cualificación de los trabajos. Este punto de vista es evidente prácticamente en todos los muchos informes nacionales y estatales sobre educación que han aparecido desde 1983. Todos ellos piden mejoras generalizadas en las escuelas nacionales para preparar mejor a los estudiantes de cara a las exigencias de sus futuros papeles laborales. Advierten que la incapacidad para insatisfacer este reto no sólo limitará las oportunidades de los estudiantes en el futuro mercado laboral, sino que amenazará la posición competitiva de Estados Uni-

* Extraído de G. Burke y R. Rumberger (eds.), *The future impact of tecnology on work and education*, Londres, Falmer, The Stanfort Series on Education and Public Policy, 1987, pp. 74-95. Traducción de Ana María Rubio Díez.

dos en el creciente mercado mundial. Este punto de vista se refleja, por ejemplo, en el informe del Grupo de Trabajo sobre Educación para Crecimiento Económico (1983) de la Comisión de Educación de Estados Unidos:

> El cambio tecnológico y la competencia global obligan a equipar a los estudiantes de las escuelas públicas con habilidades que van más allá de las «básicas». Para la participación productiva en una sociedad que depende cada vez más de la tecnología, los estudiantes necesitarán algo más que una competencia mínima en lectura, escritura, matemáticas, ciencia, razonamiento, uso de ordenadores y otras áreas (p. 9).

Pese a la popularidad de estas creencias, hay pocas pruebas concretas que las apoyen. Suele suponerse simplemente que las tecnologías más sofisticadas requerirán trabajadores con habilidades más sofisticadas. Además, para muchas personas, este punto de vista representa una visión del futuro que les gustaría ver, de manera que las pruebas de apoyo son innecesarias (Levin y Rumberger, 1986*a*).

Sin embargo, para determinar cómo está afectando en la actualidad la tecnología a las cualificaciones y cómo las afectará en el futuro, es importante examinar las pruebas de que se dispone. El propósito de este capítulo es revisar estas pruebas. En la primera sección del capítulo se examinarán algunas de las cuestiones teóricas y metodológicas que hay en torno al tema de requisitos de cualificación y a la influencia de la tecnología. En la siguiente sección se revisarán algunos estudios empíricos individuales y resúmenes de otros estudios en los que se ha intentado evaluar el efecto de las tecnologías pasadas en los requisitos de cualificaciones para el trabajo. En la siguiente sección se especulará sobre el probable efecto de las nuevas tecnologías sobre las habilidades laborales futuras. Los efectos pasados y futuros de las tecnologías sobre los requisitos de cualificación se descomponen en dos tipos: los efectos de las tecnologías sobre los requisitos de las ocupaciones individuales y los efectos de la tecnología sobre la distribución de los trabajos en la economía. En la sección final del capítulo se discuten algunas de las implicaciones de este escenario futuro.

El estudio de los requisitos de cualificación

Los expertos de una variedad de disciplinas académicas, entre ellos economistas, sociólogos y psicólogos industriales, han estado interesados durante mucho tiempo en el estudio de las cualificaciones. La mayor parte de esta atención, sin embargo, se ha centrado en las cualificaciones que los trabajadores llevan a sus empleos, medidas a través de la educación y la formación, antes que en los requisitos de cualificación de los propios trabajos. De hecho, los requisitos de cualificación asociados con los trabajos no se reconocen ni se tratan en la teoría económica neoclásica. Como consecuencia, la literatura en la que se examina el efecto de la tecnología sobre los requisitos de cualificación de los trabajos es bastante limitada y, en general, cae fuera del paradigma neoclásico.

Cuestiones teóricas

La teoría del capital humano, el paradigma principal de la economía neoclásica, reconoce las cualificaciones sólo como características de los individuos y las analiza en general de manera indirecta, a través de su asociación con la educación. Como señala Becker, uno de los principales arquitectos de este punto de vista: «La educación tiene poco efecto directo sobre los ingresos; funciona fundamentalmente de manera indirecta a través del efecto sobre el conocimiento y las cualificaciones» (Becker, 1964, p. 86). Según este punto de vista, la educación o bien desarrolla habilidades que son valoradas en el lugar de trabajo o bien simplemente identifica a las personas con esas habilidades (Spence, 1973; Taubman y Wales, 1974).

La razón de que las habilidades estén asociadas sólo con los individuos se encuentra en los dogmas de la teoría neoclásica. Según este punto de vista, las habilidades, en forma de capital humano, se tratan como capital físico. Para maximizar los beneficios, las empresas contratan cada factor de producción hasta que el valor de su producto marginal iguala el coste de contratación dadas las técnicas de producción y los precios de mercado disponibles. El salario pagado a cada categoría de trabajo cualificado, por consiguiente, es igual al valor de su productividad para la empresa. Se supone que las habilidades poseídas por los trabajadores se utilizan completamente por la empresa, ya que los empresarios pueden cambiar fácilmente los factores de producción para responder a los precios variables de factor o a las técnicas de producción.

En realidad, por supuesto, es posible que los empresarios no puedan o no quieran utilizar por completo las habilidades de sus trabajadores. Resulta interesante que la economía neoclásica reconozca que el capital físico puede no ser completamente utilizado en todos los casos y que haya desarrollado el concepto de utilización de la capacidad para medir esta discrepancia. Pero no reconoce que, de una manera similar, el capital humano puede no ser completamente utilizado tampoco. Sin embargo, los teóricos de organización y los psicólogos industriales han sostenido durante mucho tiempo que una serie de factores puede evitar la utilización completa de las habilidades de los trabajadores (Rumberger, 1983). Entre esos factores está cómo se organiza el trabajo en la empresa, en particular el diseño de las tareas en los trabajos. La teoría neoclásica también ofrece pocas perspectivas sobre cómo la tecnología afectará a la demanda de habilidades. La tecnología suele tratarse como un factor exógeno en el proceso de producción. Por tanto, se ha prestado poca atención a la cuestión de la sustitución entre capital humano y físico. Algunos consideran los capitales físico y humano como complementarios: habilidades más complejas capacitan a los trabajadores para un mejor uso de tecnologías más complejas en la empresa (Nelson y Phelps, 1966). Sin embargo, excepto en el caso de la agricultura (Jamison y Lau, 1982), existe poca investigación empírica que apoye estas ideas.

El concepto de habilidades como características de los trabajos y el efecto de la tecnología sobre los requisitos de cualificación se han tratado en otros paradigmas económicos y por otras disciplinas académicas.

Es la noción de puestos de trabajo la que plantea el concepto de requisitos de cualificación. Los trabajos identifican conjuntos de tareas que los individuos realizan en el lugar de trabajo. Expertos de varias disciplinas han estudiado una serie de características asociadas con esos trabajos. Los sociólogos se han concentrado en el estatus ocupacional o de prestigio (por ejemplo, Spaeth, 1979; Granovetter, 1981). Algunos economistas han examinado las diferencias profesionales en relación con los ingresos, así como las recompensas no monetarias asociadas con los trabajos (Eckaus, 1973; Duncan, 1976). Los psicólogos industriales han identificado un amplio número de características físicas y sociales de los trabajos que afectan a la productividad y al comportamiento en la empresa (por ejemplo, Vroom, 1964).

Una de las características importantes de todos los trabajos es el conjunto de habilidades que los trabajadores precisan para realizar las tareas asociadas con ellos. Este concepto reconoce la distinción entre las habilidades que los trabajadores traen a sus trabajos y las habilidades que los trabajos precisan. Quizá las dos cosas no sean lo mismo. Los empresarios pueden aumentar los requisitos de contratación de un trabajo debido a cambios en el suministro disponible de solicitantes del trabajo sin cambiar las tareas o las responsabilidades asociadas con aquél. Quizá prefieran trabajadores con más formación simplemente porque reduce los costes de formación en las habilidades específicas que sus trabajos precisan (Thurow, 1975). Y, dado que la distribución de los trabajadores a los trabajos depende de los suministros disponibles de trabajadores y de trabajos, los primeros pueden poseer en realidad más cualificaciones de las que requieren los trabajos. Además, si las distribuciones de las cualificaciones asociadas con los trabajadores y los trabajos no consiguen desplazarse en la misma dirección, las discrepancias entre estas dos medidas de cualificación se incrementaría con el tiempo.

Se supone en general que los requisitos de cualificación de los trabajos han aumentado con el tiempo, simplemente porque las nuevas tecnologías han ayudado a transformar la base económica del país, creando en el proceso trabajos nuevos y más cualificados. La primera transformación de la economía estadounidense de la agricultura a la fabricación (espoleada por los avances tecnológicos de la generación de energía, las comunicaciones, el transporte y la maquinaria industrial) creó nuevos trabajos para producción cualificada y trabajadores profesionales. La transformación más reciente de la fabricación a los servicios, producida por los avances en la electrónica, las comunicaciones y el transporte, han creado nuevos trabajos para trabajadores profesionales y técnicos. Para los economistas, estos avances tecnológicos han incrementado la demanda de formación y han contribuido al pasado crecimiento económico de Estados Unidos (Denison, 1979).

Uno de los retos más acuciantes para el punto de vista predominante de que los requisitos de cualificación están aumentando con el tiempo lo ha ofrecido Harry Braverman (1974). Braverman sostiene que los empresarios intentan fragmentar las tareas de trabajo en componentes más simples, restando cualificación con ello a los empleos, por dos razones importantes: reducir sus costes y mejorar el control del proceso laboral. El incentivo económico para reducir las cualificaciones lo reconoció por primera vez Adam Smith en *Wealth of Nations* y lo perfeccionó más tarde Charles Babbage hace más de 150 años:

> Que el maestro fabricante, dividiendo el trabajo que se va a ejecutar en procesos diferentes, cada uno de los cuales requiere grados diferentes de habilidad o de fuerza, puede conseguir exactamente la cantidad precisa de ambas que es necesaria para cada proceso; mientras que, si todo el trabajo fuera ejecutado por un solo hombre, esa persona debería poseer suficiente habilidad para realizar lo más difícil y suficiente fuerza para ejecutar lo más laborioso de las operaciones en las cuales el trabajo está dividido (citado en Braverman, 1974, pp. 79-80).

Braverman sostiene que «... el principio de Babbage se convierte en última instancia en la fuerza subyacente que gobierna todas las formas de trabajo en la sociedad capitalista, sin importar en qué ambiente o a qué nivel jerárquico» (*ibid*, pp. 81-82). El arquitecto principal de dirección científica, Frederick Taylor, reconoció también la ganancia económica derivada de fragmentar las tareas en componentes menos cualificados y utilizar «hombres que son de menor calibre y logros, y que, por tanto, son más baratos que los que había bajo el antiguo sistema» (citado en Shaiken, 1985, p. 19).

Los empresarios han reconocido desde hace tiempo y respondido a este incentivo económico. Henry Ford vio el valor de utilizar trabajadores de bajo salario y baja cualificación para realizar algunas de las tareas asociadas con el ensamblaje de automóviles hace ya más de 80 años (Gartman, 1979, p. 196). Los constructores actuales emplean trabajadores menos cualificados con sueldos menores para las porciones prefabricadas de las casas con el objetivo de reducir los costes laborales (*San Francisco Examiner*, 1982).

La tecnología puede fomentar este proceso de fragmentación. Después de que el trabajo se fragmenta en tareas discretas, algunas de las tareas pueden ser realizadas por una máquina. Henry Ford aumentó primero las tareas asociadas con la fabricación del automóvil en un proceso de línea de ensamblado, y luego mecanizó ciertas tareas, como el movimiento de los coches a lo largo de la línea (Gartman, 1979, p. 200). Conforme la tecnología se sofistica más, las máquinas pueden realizar un mayor número de tareas, y más complejas. En las fábricas actuales de automóviles, los robots sueldan y pintan los coches, además de realizar diversas otras tareas.

Pero saber si la tecnología va a reducir las cualificaciones dependerá de qué tareas se vayan a mecanizar y qué nuevas tareas se vayan a crear por el uso de las nuevas máquinas. Mucha gente cree que las máquinas se utilizan fundamentalmente para realizar las tareas menos cualificadas y que para usar máquinas más complejas los trabajadores precisan habilidades más complejas. Sin embargo, los empresarios pueden conseguir ahorrar más mecanizando las tareas complejas realizadas por trabajadores de salario elevado que mecanizando las tareas más simples realizadas por trabajadores de bajo sala-

rio. En otras palabras, General Motors tiene más incentivo para sustituir los trabajadores del automóvil, cuyos sueldos son elevados, por robots que MacDonalds para sustituir a sus trabajadores, que ganan salarios mínimos.

De igual forma, cuanto más fáciles sean de manejar las nuevas máquinas, menores serán los salarios que los empresarios tendrán que pagar a alguien que las utilice. Por consiguiente, los fabricantes diseñan deliberadamente máquinas que requieren menos cualificación para manejarlas (Shaiken, 1985, cap. 3). Y utilizando esas máquinas, los empresarios pueden reducir sus costes laborales. El director de la National Broadcasting Company, por ejemplo, sostuvo recientemente ante el sindicato de sus trabajadores que las nuevas máquinas de vídeo impulsadas por ordenador son tan sofisticadas que pueden ser manejadas por trabajadores de bajos salarios no pertenecientes al sindicato (*Business Week*, 1984*a*, p. 71).

La tecnología afecta también a los requisitos de cualificación de los empleos a través de su influencia sobre el número y los tipos de empleos disponibles en la economía. El desarrollo de nuevas tecnologías crea nuevos trabajos en las empresas que las fabrican, así como nuevos trabajos en las empresas donde se utilizan. La tecnología también elimina trabajos. Pero ¿cuál es el efecto neto de este proceso? ¿La tecnología crea más trabajos de los que elimina? Los trabajos creados, ¿son en general más cualificados que los destruidos? Aunque la investigación actual no consigue proporcionar respuestas definitivas a estas preguntas (Rumberger, 1985), los datos que se revisan a continuación sugieren algunas respuestas.

DETERMINACIÓN DE LOS REQUISITOS DE CUALIFICACIÓN

Para determinar el efecto de la tecnología sobre los requisitos de cualificación de los trabajos es necesario desarrollar medidas de dichos requisitos. Pero la naturaleza de las cualificaciones laborales hace muy difícil esta tarea: las cualificaciones varían mucho por nivel y tipo, cambian con el tiempo y pueden variar ampliamente de unas empresas a otras.

Los investigadores han identificado una serie de cualificaciones diferentes y características del personal que contribuyen a un rendimiento eficaz del trabajo. Entre ellas se cuentan las habilidades cognitivas, las habilidades físicas o motrices, las habilidades de comunicación y las actitudes y rasgos de personalidad (Peterson y Bownas, 1982). Algunas cualificaciones son generales y pueden aplicarse a una amplia gama de escenarios de trabajo. Otras son específicas en el sentido de que sólo pueden aplicarse en un número limitado de escenarios de trabajo o de empresas (Becker, 1964). Las habilidades también varían por nivel. Cualificaciones complejas de orden superior requieren más tiempo para aprenderse de lo que se tarda en dominar las habilidades más simples de orden inferior.

Dado que, en el lugar de trabajo, se utiliza una gran variedad de habilidades es difícil desarrollar medidas apropiadas que puedan identificar cada tipo. Para identificar las habilidades de los trabajadores, los investigadores confían frecuentemente en una o dos medidas sustitutas, como la educación o los años de experiencia, que no consiguen captar diferencias cualitativas ni cuantitativas en las habilidades. Las credenciales educativas, por ejemplo, revelan poco sobre cuánto o qué clase de aprendizaje tuvo lugar en la escuela y, por consiguiente, qué habilidades se desarrollaron. Los requisitos de cualificación de los trabajos son incluso más difíciles de medir. No sólo es importante identificar las diversas clases y niveles de cualificaciones requeridos, sino que los requisitos deben evaluarse con independencia de las habilidades poseídas por los trabajadores que ocupan esos puestos.

Otra dificultad con la que nos topamos, cuando intentamos medir las habilidades, es que pueden cambiar con el tiempo. La introducción de nuevas tecnologías puede crear nuevos trabajos y cambiar los requisitos de cualificación de los trabajos existentes. Cuanto más rápido se produzcan esos cambios, más probable será que cambien los requisitos de cualificación. Esto presenta una serie de problemas a la hora de evaluar los requisitos de cualificación de las nuevas tecnologías, ya que están siendo desarrolladas y aplicadas con mayor frecuencia en todo el mercado laboral actual.

Por último, los requisitos de cualificación pueden variar mucho en función de la organización de las empresas (Levin, 1982, y en este volumen). Incluso trabajos aparentemente estándar, como un programador de ordenador o un mecánico, pueden tener diferentes responsabilidades en empresas diferentes. El efecto de la tecnología sobre los requisitos de cualificación del empleo dependerá también de cómo se organice el trabajo en respuesta a esas tecnologías. Todas las empresas pueden no responder de la misma manera.

Esas características de las cualificaciones hacen que resulte muy difícil investigar los requisitos de cualificación de los empleos. Simplemente el gran número de trabajos diferentes que existe hace casi imposible una evaluación exhaustiva de los requisitos de cualificación de la economía general. En Estados Unidos, el Departamento de Trabajo intenta dicha evaluación a través del *Diccionario de categorías profesionales*. Llevando a cabo evaluaciones de campo en una muestra de empresas cada diez o doce años, el Departamento de Trabajo mide una serie de habilidades cognitivas que los trabajadores necesitan para realizar sus empleos. La última encuesta fue publicada en 1977 y cubre aproximadamente 20.000 empleos (Departamento de Trabajo de Estados Unidos, 1977). Estas encuestas se han utilizado para medir la distribución de los requisitos de cualificación de la economía estadounidense y los cambios ocurridos con el tiempo en dichos requisitos (Spenner, 1979; Rumberger, 1981). Pero los datos son difíciles de utilizar y no permiten superar todas las dificultades esbozadas antes (Miller y cols., 1980).

Aunque evaluar los requisitos de cualificación de los trabajos y el efecto de la tecnología sobre ellos es extremadamente difícil a un nivel agregado, la investigación sobre profesiones e industrias concretas ha abordado esas cuestiones. Esos estudios, que se revisan más adelante, proporcionan alguna pista sobre el efecto posible de las nuevas tecnologías sobre los requisitos de cualificación futura de los trabajos.

El efecto pasado de la tecnología

Las tecnologías pasadas han alterado las tareas y los requisitos de cualificación en un amplio abanico de trabajos en toda la economía estadounidense. La tecnología ha ayudado también a alterar la distribución de los trabajos en la economía. ¿Han aumentado o reducido los requisitos de cualifación media de los trabajos estos dos efectos?

LOS REQUISITOS DE CUALIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los estudios de un amplio abanico de profesiones sugieren que las tecnologías pasadas han reducido a menudo los requisitos de cualificación de los empleos tanto en la fábrica como en la oficina. Esos estudios revelan también que la aplicación de las tecnologías tiene lugar junto con el proceso de fragmentación laboral: los trabajos se fragmentan en una serie de tareas y luego algunas de las tareas son realizadas por la máquina. Juntos, estos dos procesos han eliminado trabajos, aumentado el control directivo y reducido los requisitos de cualificación.

La industria de las artes gráficas es un área donde ha tenido lugar la pérdida de cualificación. Conforme se iba desarrollando, el trabajo asociado con el proceso de impresión se fue fragmentando en una serie de componentes muy especializados, entre ellos la composición tipográfica, la maquetación, el fotograbado y la impresión. Las nuevas tecnologías empezaron por desplazar muchas de las tareas físicas asociadas con este trabajo y luego muchas de las tareas mentales. En el trabajo tipográfico, por ejemplo, las máquinas de linotipia y más tarde las máquinas de telecomposición eliminaron el trabajo físico que requería la composición del tipo de metal. Luego el ordenador eliminó las habilidades mentales asociadas con la separación de sílabas y la justificación de las líneas. Por último, la fotocomposición eliminó el uso de los tipos de metal y, junto con la utilización de los procesadores de texto, destruyó por completo el oficio tradicional de tipógrafo. Otros avances tecnológicos han reducido los requisitos laborales y de cualificación en otras áreas del proceso de impresión (Zimbalist, 1979; Wallace y Kalleberg, 1982).

Los requisitos de cualificación de los trabajos también se redujeron en las industrias. Durante los años cincuenta las fábricas americanas empezaron a automatizar muchos aspectos de la producción. Los dirigentes sindicales se preocupaban porque se perderían muchos empleos y aumentaría el paro. Otros se preocupaban porque la automatización eliminaría las oportunidades de empleo poco cualificado. James Bright, profesor en la Escuela de Empresariales en Harvard, examinó los efectos de la automatización sobre los requisitos de cualificación de los trabajos en una amplia gama de empresas de fabricación. Al contrario de lo que es la opinión generalizada, Bright observó que los requisitos de cualificación de los trabajos primero aumentaban con la introducción de las nuevas tecnologías, pero después disminuían conforme esas tecnologías se iban refinando (fig. 1):

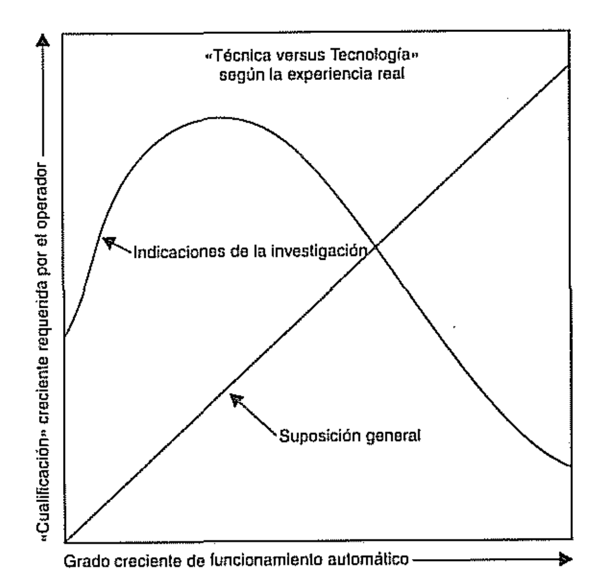


FIG. 1. *Relación entre niveles crecientes de automatización y requisitos de cualificación laboral.*

FUENTE: James R. Brigt, 1966, «The Relationship of Increasing Automation to Skill Requirements», en *Technology and the American Economy*, Apéndice, volumen II: *The Employment Impact of Technological Change*, editado por la National Commission on Technology, Automation, and Economic Progress, pp. II-207-221, Washington, D.C., US Government Printing Office.

> La maquinaria automatizada requiere menos habilidad del operador, o al menos no más habilidad después de pasar ciertos niveles de mecanización. Parece que el trabajador medio puede dominar con más rapidez y facilidad trabajos nuevos y diferentes en los cuales la maquinaria muy automatizada proporciona la cualificación, el esfuerzo y el control necesarios. Además, algunos trabajos cualificados «clave», que requieren en la actualidad larga experiencia y formación, están reducidos a trabajos de atención a la máquina de fácil aprendizaje (Bright, 1958, pp. 176-177).

Un importante avance tecnológico de la industria es la máquina herramienta de control numérico (CN). Las máquinas herramientas CN redefinen las tareas y, por consiguiente, los requisitos de cualificación de los maquinistas. Con las máquinas herramientas tradicionales, los maquinistas determinarían cómo fabricar una pieza y luego la producirían. Con la CN, la función de planificación o de «cómo» se separó de la función de ejecución. Los programadores determinarían cómo producir una pieza a través de una serie de códigos de máquina numéricos, de manera que los maquinistas simplemente tendrían que alimentar la máquina y responder a cualquier problema que pudiera surgir. Como consecuencia, la «cualificación» del maquinista se transfirió a la máquina. Avances más recientes han automatizado ahora las tareas de programación, reduciendo más los requisitos de cualificación del

maquinista. Aunque el CN ha tenido menos efecto en la práctica del trabajo con máquinas de lo que cabría esperar debido tanto a dificultades técnicas como sociales, sigue proporcionando una ilustración importante de cómo los empresarios y los diseñadores de máquinas han intentado reducir las cualificaciones y los costes en el taller (Shaiken, 1985, cap. 4).

La pérdida de cualificación ha tenido lugar también en las oficinas. Conforme las grandes oficinas evolucionaron a finales del siglo pasado, el trabajo en oficinas se dividió a lo largo de líneas jerárquicas, habiendo relativamente pocos trabajadores directivos que realizaban el trabajo mental y un cuadro de oficinistas que realizaban las tareas manuales (Glenn y Feldberg, 1977). El trabajo en oficinas se fragmentó en un gran número de profesiones especializadas (mecanógrafo, telefonista, recepcionista, archivero, encargado de reprografía) con trabajadores de bajos sueldos que realizaban los trabajos menos cualificados. El nuevo equipo de procesamiento de textos hizo la mecanografía más rentable y permitió a los directores un mejor control del proceso de «producción de papeles». Las máquinas también pudieron desplazar algunos de los trabajos de oficina más cualificados. Los dictáfonos, por ejemplo, han eliminado en gran medida los trabajos de los taquígrafos cualificados.

El campo de la informática proporciona una ilustración final del desplazamiento de cualificaciones. Los primeros programadores informáticos tenían que saber no sólo sobre las capacidades y aplicaciones del soporte físico sino también sobre los programas o el lenguaje de codificación. Conforme los ordenadores aumentaron de tamaño y se fueron haciendo más poderosos, la programación se fragmentó en una serie de ocupaciones discretas que requerían cualificaciones muy diferentes: los analistas de sistemas diseñaban programas a gran escala, los programadores escribían las instrucciones y los perforistas codificaban la información. El aumento de capacidad de memoria y otras mejoras técnicas permitieron el desarrollo de lenguajes más sofisticados y paquetes «enlatados» que simplificó más el trabajo de programación (Kraft, 1977; Greenbaum, 1979). Los avances recientes han reducido los requisitos laborales asociados también con los ordenadores. Las nuevas generaciones de microordenadores y de programas de fácil uso no precisan ni programadores ni operadores.

Estos estudios sugieren que, al menos en algunas áreas de trabajo, las tecnologías pasadas se han utilizado para reducir los requisitos de cualificación y reducir los costes laborales. En revisiones más exhaustivas de los estudios disponibles se encuentra que, como media, los requisitos de cualificación de los trabajos no han cambiado. En una revisión reciente de casi 200 estudios de casos, Flynn (1985) llegó a la conclusión de que «las cualificaciones requeridas por las tareas recién creadas a menudo difieren de las correspondientes a los trabajadores cuyos trabajos se eliminan por el cambio; por consiguiente, mientras que algunos trabajadores son ascendidos, otros son degradados o despedidos» (p. 37). En una revisión reciente de estudios europeos se encontraron resultados similares: las tecnologías pasadas han tendido a reducir las cualificaciones de algunas ocupaciones mientras que han incrementado las de otras (Rothwell y Zegveld, 1979, pp. 129 y 158). Los estudios hechos a un nivel más agregado de análisis sugieren también poco cambio en los requisitos de cualificación medios de los trabajos (Spenner, 1979; Rumberger, 1981). En general, estas pruebas ponen en entredicho la opinión mantenida por una gran mayoría de que la tecnología tiende a elevar los requisitos de cualificación.

La composición de los trabajos

La fragmentación y la tecnología afectan a la distribución de las cualificaciones dentro de las industrias creando nuevas ocupaciones y alterando los requisitos de cualificación de las existentes. Pero la distribución de las cualificaciones en la economía global también depende de la distribución del empleo entre las industrias. Puesto que diferentes industrias tienen mezclas ocupacionales diferentes, los desplazamientos del empleo de unas industrias a otras pueden alterar de manera significativa los requisitos de cualificación de los trabajos en la economía, con independencia de los cambios de cualificación que ocurran dentro de las industrias. Dos factores han alterado la distribución del empleo entre las empresas a lo largo de este siglo: *a*) cambios en la demanda de bienes y servicios, y *b*) diferencias de productividad y de crecimiento de la productividad entre las distintas ramas.

Los modelos de gasto del consumidor se han dirigido hacia una mayor adquisición de servicios. En 1940, por ejemplo, el 39 % de los gastos de consumo personal fue en servicios, mientras que en 1980, lo fue el 47 % (Consejo de Asesores Económicos de los Estados Unidos, 1984, tabla B-2). También han cambiado otros componentes de la demanda (inversión, importación y exportación, y adquisiciones del gobierno). Como consecuencia, algunos sectores de la economía, fundamentalmente del área de producción de servicios, han crecido mucho más rápido que otros (tabla 1).

Las diferencias de productividad y los porcentajes de crecimiento de la productividad han afectado también a los modelos de empleo. En la industria, por ejemplo, la producción económica aumentó un 213 % entre 1947 y 1981, el mismo porcentaje de crecimiento que el general de la economía (tabla 1). Sin embargo, el empleo sólo aumentó un 30 % debido a mejoras de la productividad. Por el contrario, el crecimiento del empleo en los servicios igualó al crecimiento de la producción económica de ese sector debido a que la productividad se mantuvo constante durante este período. En la agricultura, el producto económico aumentó un 65 % durante este período, mientras que el empleo disminuyó en un 60 %. Los diferentes niveles de productividad entre las industrias también significan que dos ramas con porcentajes de crecimiento económico similares producirán porcentajes de crecimiento de empleo diferentes.

Debido a que la composición de los trabajos varía tanto de unas ramas a otras, los cambios en la distribución del empleo entre ramas han alterado en gran medida la estructura del empleo en la economía. En la tabla 2 se muestran el crecimiento del empleo por grupos principales de ocupación para intervalos de 20 años desde comienzos del siglo. Estos datos demues-

TABLA 1. *Producción económica, empleo y producción por trabajador, por rama principal, 1947 y 1981*

Rama	*Producción económica*[a]		*Cambio (%)*	*Empleo*[b]		*Cambio (%)*	*Producción/trabajador*[c]	
	1947	*1981*		*1947*	*1981*		*1947*	*1981*
Agricultura	26,3	43,4	65	7,9	3,4	-60	3,329	12,765
Industria								
Minería	10,8	22,3	106	1,0	1,1	18	11,309	19,700
Construcción	22,9	52,0	127	2,0	4,2	110	11,450	12,381
Manufacturas	114,9	359,2	213	15,5	20,2	30	7,413	12,832
Servicios								
Trans./servs. públ.	42,3	142,1	236	4,2	5,2	24	10,071	27,327
Comercio	75,9	250,4	230	9,0	20,6	129	8,433	12,155
Fin./seguros/Inmob.	54,7	243,6	345	1,7	5,3	212	32,176	45,962
Servicios	55,9	196,7	252	5,0	18,6	272	11,118	10,576
Gobierno	68,7	178,1	159	5,5	16,0	191	12,491	11,131
Total[d]	467,8	1.477,2	216	57,0	100,4	76	8,207	14,713

[a] Miles de millones de dólares de 1972.
[b] Millones de personas. En agricultura y TOTAL se muestran todos los trabajadores empleados. En otras categorías se muestran sólo salarios y los trabajadores asalariados.
[c] Dólares de 1972.
[d] La producción económica representada por el producto interior bruto.
FUENTE: US Council of Economic Advisors (194), *Economic Report of the President*, Washington, D.C., US Government Printing Office, tablas B-11, B-29 y B-37.

tran una serie de tendencias importantes. En primer lugar, muestran la disminución en el empleo agrícola que se ha producido a lo largo de este siglo. En segundo lugar, muestran el crecimiento de empleo dentro del área de servicios. En tercer lugar, muestran la importancia del crecimiento del empleo en oficinas.

Es difícil deducir de estos datos si los cambios de empleo han favorecido a las ocupaciones más o menos cualificadas. La razón es que los nombres de los empleos revelan poco sobre los requisitos reales de cualificación del trabajo. Mucha gente supone que pasar de un empleo manual a un empleo en una oficina sugiere un incremento en los requisitos de cualificación medios de los empleos (véase también Sweet, en este volumen). Sin embargo, los puestos de trabajo de oficina han estado sujetos al mismo proceso de fragmentación y descualificación que los puestos de trabajo en las industrias. Por tanto, la clasificación entre trabajos manuales y trabajos de oficina revela en realidad poco sobre el contenido del trabajo o los requisitos de cualificación. Además, las cualificaciones de los trabajos concretos dentro de los principales grupos de ocupación varían bastante (Rumberger, 1981, tabla 2).

Pese a esas limitaciones, los cambios de empleo, al menos en los últimos años, parecen haber favorecido a las ocupaciones más cualificadas. En el período de 1960-1980, los empleos profesionales y técnicos aumentaron en 8,5 millones, en comparación con el incremento de 2,1 millones de los trabajos de

TABLA 2. *Crecimiento del empleo por principal grupo de ocupación, 1900 a 1980 (millones de empleos)*

Grupo de ocupación	*1900-1920*	*1920-1940*	*1940-1960*	*1960-1980*
Cuello blanco	5,4	5,6	11,2	23,4
Profesional y técnico	1,0	1,6	3,5	8,5
Directivos	1,1	1,0	1,7	4,1
Oficinistas	2,5	1,6	4,6	8,7
Ventas	0,8	1,4	1,4	2,1
Cuello azul	6,6	3,6	5,0	7,4
Cualificados	2,4	0,7	3,0	4,2
Operarios	2,9	2,9	3,3	2,2
Peones	1,3	—	-1,3	1,0
Trabajadores de servicios	0,7	2,7	1,5	5,2
Trabajadores agrícolas	0,5	-2,4	-4,9	-2,4

NOTA: Los datos para los períodos de 1900 a 1960 abarcan la fuerza laboral civil con experiencia de trabajo de 14 años en adelante. Los datos del período de 1960 a 1980 abarcan la población empleada de 16 años en adelante. Los datos no son estrictamente comparables debido a los cambios en la clasificación de los empleados.

FUENTES: US Bureau of the Census (1975), *Historical Statistics of the United States,Colonial Times to 1970*, Bicentennial Edition, parte 1, Washington, D.C., US Government Printing Office, tabla D 127-141; US Bureau of the Census (1983), *Statistical Abstract of the United States: 1984*, 104ª edición, Washington, D.C., US Governmental Printing Office, tabla 693.

oficina. Esto contrasta con los períodos previos en que el empleo de oficinas aumentó más que el empleo profesional y técnico. La disminución en el empleo para los obreros y los trabajadores agrícolas (muchos de ellos jornaleros) también sugiere un aumento general de los requisitos de cualificación de los empleos de la economía.

Si bien los estudios revisados en los párrafos anteriores sugieren que al menos algunos trabajos han sufrido una descualificación, los cambios en la distribución del empleo sugieren una mejora de los trabajos. ¿Cuál ha sido el incremento neto de esos dos factores?

En un estudio reciente se sugiere que la distribución de las cualificaciones en la economía estadounidense se ha estrechado en realidad como consecuencia de estos dos factores. Rumberger (1981), utilizando datos de las dos ediciones más recientes del *Diccionario de categorías profesionales*, examinó los cambios en la distribución de las cualificaciones en la economía estadounidense entre 1960 y 1976. Encontró que los cambios en la distribución de los empleos favorecían, de hecho, a las ocupaciones más cualificadas. Sin embargo, los cambios en los requisitos de cualificación de los empleos individuales tendían a reducir las cualificaciones tanto en el extremo superior como en el inferior de la distribución. El resultado neto de esos cambios fue un incremento de los requisitos de cualificación en el rango medio y medio superior de la distribución de la cualificación y la reducción de los requisitos de cualificación en los extremos superior e inferior de la distribución (tabla 3). Una revisión reciente de la investigación sobre el cambio de requisitos de cualificación de los empleos llega a una conclusión similar:

TABLA 3. *Crecimiento del empleo por grupo de ocupación principal, 1960 a 1995 (distribución porcentual)*

Grupo de ocupación	*1960-1970*	*1970-1980*	*1982-1995*
Cuello blanco			
Profesional y técnico	25	23	20
Directivos	8	14	10
Oficinistas	27	22	19
Ventas	4	2	7
Cuello azul			
Cualificados	11	12	12
Operarios	13	1	9
Peones	1	4	5
Trabajadores de servicios	11	17	17
Trabajadores agrícolas	—	—	—

NOTA: Los datos de los períodos desde 1960 a 1980 abarcan la población empleada de 16 años en adelante y se derivan de las encuestas de población. Los datos para el período de 1982-1995 abarcan los empleos y se deriva de las encuestas de empleo.

FUENTES: US Bureau of the Census (1983), *Statistical Abstract of the United States: 1984*, 104.ª edición, Washington, D.C., US Governmental Printing Office, tabla 693; G. T. Silvestri, J. M. Lukasiewicz y M. E. Einstein (1983), «Occupational employment projections through 1995», *Monthly Labor Review*, noviembre, tabla 1.

El porcentaje de cambio es lento para la fuerza laboral en conjunto. Los cambios incluyen mejoras y disminuciones que aproximadamente se compensan, dejando los niveles de cualificación agregada bastante estables. Los cambios de composición parecen explicar más las tendencias ascendentes... Los cambios de contenido explican relativamente más las tendencias descendentes (Spenner, 1985, p. 146).

El efecto futuro de la tecnología

Los requisitos de cualificación de los trabajos en la economía futura dependerán también de los cambios que ocurran en los requisitos de cualificación de los trabajos y de los cambios que se produzcan en la composición de los trabajos de la economía. La tecnología influirá en ambas cosas.

LOS REQUISITOS DE CUALIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS

Pocas dudas hay con respecto a que la tecnología vaya a tener un efecto generalizado y profundo en el trabajo del futuro. Cada vez más gente utilizará ordenadores en sus trabajos. Los ordenadores han cambiado ya la forma de trabajar de virtualmente todos los sectores de la economía, desde la agricultura hasta el diseño (*Scientific American*, 1982). Conforme se desarrollen aplicaciones nuevas y más sofisticadas, se aplicarán cada vez a más trabajos.

Pero cómo afectará el uso de ordenadores y otros dispositivos sofisticados a

los requisitos de cualificación de los empleos dependerá de dos factores: *a*) las capacidades técnicas de las tecnologías y *b*) cómo se empleen realmente las tecnologías en el lugar de trabajo. Las capacidades técnicas, a su vez, dependerán del número y del rango de tareas que las nuevas máquinas sean capaces de realizar. Las tecnologías anteriores estaban limitadas a realizar tareas mentales y físicas relativamente sencillas. En algunos casos, la tecnología no consiguió rendir como se esperaba y, por tanto, tuvo menos efecto sobre las cualificaciones de lo que se preveía en un principio (Shaiken, 1985, cap. 4). Pero es probable que las tecnologías del futuro, basadas en avances increíbles en microelectrónica, sean más fiables y puedan realizar una mayor variedad de tareas físicas y mentales complejas. Las nuevas tecnologías de la información no sólo pueden almacenar y procesar grandes cantidades de información, sino que pueden ejercer juicio a través de programas de decisión complicados. Conforme esas tecnologías devengan más complejas y sofisticadas, serán capaces de realizar tareas mentales más complejas y sofisticadas, desplazando las habilidades mentales requeridas por los trabajadores. Varias tecnologías recientes ilustran el posible desplazamiento de cualificaciones de las máquinas modernas.

La moderna caja registradora proporciona una ilustración sencilla. Los cajeros de MacDonalds simplemente presionan la tecla de la máquina correspondiente a cada artículo. La máquina recuerda los precios de los artículos, calcula la factura total, incluyendo los impuestos, y determina la cantidad de cambio una vez que el cajero introduce la denominación del billete del cliente. Estos cajeros ya no tiene que saber sumar y restar porque la máquina realiza esas funciones. Los nuevos dispositivos de escaneo de los supermercados sólo precisan que los cajeros pasen los artículos sobre el escáner, que lee el código de barras del producto, registra el precio e incluso lleva un registro de todas las ventas para la reposición de artículos. Esos avances han reducido las cualificaciones necesarias de los cajeros.

Los actuales procesadores de texto reducen la necesidad de habilidades mecanográficas perfectas, porque las correcciones pueden hacerse fácilmente en la pantalla antes de producir una copia en el disco duro. Los nuevos sistemas pueden corregir los errores de ortografía e incluso los errores gramaticales. Por tanto, la necesidad de las cualificaciones de secretaria tradicional se están reduciendo. Al mismo tiempo, poca más habilidad se necesita para utilizar esas máquinas que las máquinas de escribir tradicionales y se aprenden con facilidad. Conforme ha aumentado la sofisticación de los procesadores de texto, se ha vuelto incluso más fácil utilizar un programa. Apple, los fabricantes de la nueva generación de ordenadores Lisa y MacIntosh, afirman que pueden enseñar a usuarios novatos a realizar una serie de funciones de oficina con 30 minutos de instrucción.

Estos dispositivos representan el estado actual de la tecnología. Pero el poder del ordenador promete aplicaciones más generalizadas y mucho más sofisticadas en el futuro. El centro de este avance se sitúa en el área de la inteligencia artificial o simplemente IA. La inteligencia artificial está implicada en el desarrollo de sistemas informáticos que puedan imitar las funciones de la mente humana, entre ellas las sensaciones, el habla, el almacenamiento y recuperación de información, el razonamiento e incluso el aprendizaje.

Aunque queda un largo camino hasta que los ordenadores aborden las capacidades de los humanos, los investigadores en IA han reconocido desde hace tiempo este potencial. Como dijo recientemente un experto en IA: «Todo —todo— lo que los humanos pueden hacer, la inteligencia artificial lo puede hacer» (*San Jose Mercury*, 1984).

Este potencial se ha demostrado ya en una serie de nuevas aplicaciones denominadas sistemas expertos. Los sistemas expertos son programas de ordenador que actúan como los expertos humanos: toman la información sobre condiciones actuales, producen un gran cúmulo de conocimiento y hacen juicios basados en esta información y en el conocimiento. Por tanto, son capaces de realizar complejas tareas mentales de alto nivel que tradicionalmente han sido el dominio de los trabajadores más deseables y mejor pagados de la economía: los profesionales. Se están desarrollando ahora sistemas en un amplio abanico de áreas profesionales, desde el diagnóstico médico hasta el diseño. Las demostraciones recientes han probado ya lo bien que pueden rivalizar con la experiencia de los humanos. Un sistema experto en geología desarrollado por el SRI International proporciona una ilustración. El sistema fue programado utilizando información obtenida de entrevistas con nueve geólogos expertos sobre los procesos que siguen para la localización de depósitos de minerales en el campo. En una demostración reciente se introdujo información en el sistema sobre las condiciones de un área.

> Después de considerar todas las respuestas, el ordenador fue capaz de señalar la mena en un área pequeña, inexplorada, que estaba rodeada por minas y perforaciones anteriores. El sistema experto del SRI tuvo éxito donde los humanos habían fracasado por su incapacidad de considerar cantidades impresionantes de datos que excedían con mucho la capacidad de cualquier experto de carne y hueso (*Business Week*, 1984*b*, 55).

Otro área donde los sistemas expertos tiene un gran potencial es en el campo de la medicina. Aquí la base del conocimiento es grande y está constantemente cambiando. Los chinos han desarrollado ya este sistema como una forma de utilizar el gran conocimiento acumulado durante siglos de práctica médica. En Nanjing, China, un ordenador fue programado a partir de la experiencia de tres herbolarios que eran todos octogenarios. Después de que el ayudante del médico midiera los síntomas del paciente, se introdujo la información en la máquina. La máquina diagnosticó entonces la enfermedad y recomendó el tratamiento:

> Lo que le falta al «Dr. Ordenador» de trato humano, lo compensa con creces en la velocidad y eficacia. En tres años de práctica de dos tardes a la semana, la máquina ha tratado 6.000 pacientes con un porcentaje de recuperación superior al conseguido por los médicos ordinarios. La tarifa suele ser menor de un dólar por visita, incluido el coste de las hierbas medicinales (*San Francisco Examiner*, 1984).

Sistemas expertos y otras nuevas tecnologías facilitarán el acceso de los trabajadores a grandes cantidades de información y su procesamiento. Sin

embargo, los trabajadores no tendrán que tener cualificaciones más sofisticadas para utilizar esos sistemas. Por el contrario, cuanto más sofisticada la tecnología, más fácil será su uso.

Dos estudios recientes sobre el uso de ordenadores realizados en compañías americanas apoyan esta proposición. En un estudio se encontró que el 30 % de la fuerza laboral estadounidense está empleada en la actualidad en puestos que ya utilizan ordenadores, pero menos del 5 % de los usuarios actuales de ordenador precisa una formación amplia. Los autores ofrecen esta explicación:

> Parece paradójico que este uso generalizado de la tecnología que mucha gente asocia con matemáticas incomprensibles y electrónica pueda conseguirse con una formación y educación relativamente pequeña. Sin embargo, esta conclusión es la que surge claramente de las muchas entrevistas realizadas. Para entender esto es necesario recordar que innovaciones como los automóviles, la televisión, los plásticos, los teléfonos y la electricidad se han vuelto casi universales requiriendo relativamente pocos trabajadores especializados, la mayoría ingenieros y trabajadores cualificados, en su fabricación, instalación o reparación. El ordenador se está convirtiendo en algo predominante fundamentalmente *porque* ha sido diseñado, y es constante e ingeniosamente mejorado, para conseguir un uso fácil de él (Goldstein y Fraser, 1985, p. 3).

Estos hallazgos han sido apoyados por un estudio reciente de pequeñas empresas americanas, donde los empresarios indicaron que las habilidades básicas y el entusiasmo eran más importantes en el aprendizaje del uso de ordenadores que la experiencia previa y la formación técnica (Levin y Rumberger, 1986*b*).

Pese a las sofisticadas capacidades de las nuevas tecnologías, los requisitos de cualificación de los trabajos futuros no disminuirán necesariamente. Los trabajadores de algunos empleos y en algunas industrias necesitarán cualificaciones muy sofisticadas para poder controlar esas complejas y poderosas tecnologías y corregir los problemas imprevistos que puedan surgir (Hirschhorn, 1984). Pero los requisitos de cualificación de los empleos futuros dependerán más de cómo se apliquen las tecnologías en el lugar de trabajo que de las capacidades técnicas de las propias máquinas. Si se utilizan las nuevas tecnologías para fragmentar más las tareas laborales, realizando las máquinas cada vez más las tareas más complejas, probablemente los requisitos de cualificación disminuirán. Sin embargo, si las nuevas máquinas capacitan a los trabajadores para realizar un abanico de tareas más amplio y se les da esta libertad para usarlas, los requisitos de cualificación, así como la productividad, podrían de hecho aumentar (Levin, en este volumen; Shaiken, 1985, cap. 6). Estudios recientes realizados en bancos y en empresas de seguros sugieren que ya se han utilizado de esta manera algunos avances recientes de la tecnología (Appelbaum, 1984; Adler, en preparación; Baron y Teegarden, en preparación). Pero los efectos futuros dependerán del resultado de las aplicaciones concretas que produzcan como consecuencia de las consideraciones técnicas y sociales.

LA COMPOSICIÓN DE LOS TRABAJOS

Si bien las tecnologías del futuro podrán realizar tareas mentales más complejas y reducir las cualificaciones necesarias para utilizarlas, los requisitos de cualificación de los empleos dependerán también en el futuro de la composición de los empleos de la economía. Y esto dependerá de qué trabajos sean desplazados por las máquinas y qué sectores de la economía se desarrollen en el futuro.

Exactamente igual que los empresarios tienen un incentivo económico para fragmentar los puestos de trabajo en sus partes componentes para reducir los costes laborales, también tienen un incentivo económico para automatizar los trabajos con los mayores salarios. Por tanto, es más probable que los sistemas expertos y otras tecnologías sofisticadas eliminen los trabajos más cualificados y de salarios más altos que los menos cualificados y con salarios más bajos. El mayor uso de estos dispositivos creará nuevos empleos donde se fabrican y nuevos empleos relacionados con su uso y su mantenimiento. Pero las recientes proyecciones del empleo en los Estados Unidos sugieren que se crearán pocos empleos nuevos en estas áreas.

Consideremos el empleo en las empresas donde se desarrollan y se producen las nuevas tecnologías. Los recientes datos sobre el empleo de la Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos indican que sólo el 6 % de la fuerza laboral americana está empleada en la actualidad en industrias «de alta tecnología», sobre la base de una definición que cubre 28 industrias detalladas que van desde la fabricación de ordenadores a los servicios de procesamiento de datos. Estas perspectivas sugieren también que sólo alrededor del 8 % de los nuevos puestos que se esperan entre 1982 y 1995 se crearán en esas empresas (Rumberger y Levin, 1985, tabla 3).

Las proyecciones del empleo indican que muchos trabajos relacionados con el uso y el mantenimiento de los nuevos dispositivos técnicos, en particular los ordenadores, experimentarán un rápido aumento del empleo durante este período. Los empleos para técnicos de mantenimiento, programadores y operadores informáticos se prevé que se encuentren entre los de más rápido crecimiento en Estados Unidos durante el siguiente decenio. Sin embargo, debido a que esos trabajos emplean en la actualidad a relativamente poca gente, esos rápidos índices de crecimiento generarán pocos nuevos empleos, en especial en comparación con las ocupaciones de servicios y de oficina más tradicionales. Por ejemplo, habrá más nuevos trabajos para porteros entre 1982 y 1995 (779.000) que para técnicos de informática, programadores informáticos, analistas de sistemas informáticos y operadores informáticos combinados (Kutscher, en este volumen, tablas 7 y 8).

No se espera que el mayor uso de las nuevas tecnologías genere directamente muchos nuevos empleos en la economía estadounidense del futuro próximo. En cambio, el futuro crecimiento del empleo seguirá situándose en las áreas más tradicionales en las que se produjeron los empleos en el pasado. Una comparación del crecimiento del empleo previsto dentro de los principales grupos de ocupación para el período de 1982 a 1995 muestra pautas similares al crecimiento de empleo de los decenios anteriores (tabla 3): el empleo en puestos agrícolas seguirá disminuyendo, mientras que la mayoría de los nuevos empleos aparecerán en las ocupaciones profesionales, de oficina y de servicios. La comparación de los tres períodos revela algunas tendencias sorprendentes. Por ejemplo, se espera que los puestos profesionales y técnicos generen una menor proporción de nuevos empleos en los años ochenta y los noventa (un 20 %) que en los sesenta (25 %) o los setenta (23 %). En el otro extremo, una proporción pequeña, pero creciente, de trabajos futuros será para los obreros. Se espera también que el empleo directivo se aumente más lentamente después de un rápido aumento en los setenta.

Estas perspectivas, si bien no son en absoluto concluyentes, sugieren que es improbable que la economía futura de los Estados Unidos vaya hacia un aumento de la proporción de puestos de alta cualificación. Esto contrasta con la situación de los períodos anteriores donde el crecimiento del empleo tendía a aumentar los requisitos de cualificación media de los empleos. Dado que el uso mayor de las tecnologías avanzadas podría reducir también los requisitos de cualificación de muchos empleos existentes, estos dos factores tienen el potencial de reducir los requisitos de cualificación media de los trabajos futuros.

Sumario y conclusiones

La tecnología tendrá un efecto generalizado y profundo sobre el trabajo en el futuro. Uno de esos efectos será alterar las cualificaciones que los trabajadores necesitarán para realizar sus trabajos. Pero ¿precisarán los trabajadores más o menos cualificaciones para realizar sus trabajos en el futuro?

Aunque es necesario llevar a cabo estudios más detallados sobre el efecto de las nuevas tecnologías sobre los requisitos de cualificación de los empleos, los estudios existentes sugieren que las tecnologías suelen reducir las cualificaciones que los trabajadores necesitan para realizar sus trabajos. Además, los empresarios tienen un incentivo económico para eliminar los empleos más cualificados y mejor pagados, lo que les permitirá recortar los costes laborales. Conforme los avances en microelectrónica reduzcan los precios y aumenten las capacidades de procesamiento de las máquinas del futuro, se irán utilizando para sustituir a los trabajadores con habilidades más sofisticadas. Los sistemas expertos actuales han demostrado ya las capacidades mentales de los ordenadores de nueva generación. Y, dado que las máquinas son tan sofisticadas, hacen que sean más fáciles de utilizar por los trabajadores.

Por supuesto, se crearán nuevos empleos para los trabajadores que diseñen y construyan esos nuevos dispositivos sofisticados. Pero las perspectivas de empleo recientes indican que se crearán relativamente pocos empleos nuevos en las empresas donde estos dispositivos se construyen o en los puestos relacionados con su uso (Rumberger y Levin, 1985). En cambio, el futuro crecimiento laboral continuará dominado por el empleo en los servicios y el comercio al por menor, donde hay una mayor concentración de empleos de poca cualificación y poco salario que en otros sectores de la economía (Rum-

berger, 1984, tabla 3). El efecto neto de estas dos tendencias desafía la creencia convencional estadounidense de que aumentarán los requisitos de cualificación de los trabajos futuros. De hecho, sugiere que los requisitos medios de los trabajos del futuro mercado laboral podrían en realidad reducirse con respecto a los de hoy. Esto no significa que no haya siempre necesidad de algunos trabajadores muy bien preparados que diseñen y construyan las nuevas y sofisticadas tecnologías, sino que muchos trabajadores puede que se contraten en industrias y puestos que requieran un nivel de habilidades básicas más que moderado aun cuando en realidad utilicen productos técnicos bastante sofisticados para realizar sus trabajos. Una implicación de todo este escenario es que los esfuerzos actuales por aumentar los niveles educativos en los Estados Unidos podrían producir una generación futura de trabajadores insatisfechos e improductivos. Datos recientes sugieren que los trabajadores que tienen una formación mayor que la que requieren sus trabajo no sólo están insatisfechos, sino que son menos productivos (Rumberger, Levin, Tsang, 1986; Rumberger, en prensa). Un desequilibrio creciente entre el nivel educativo de los trabajadores y los requisitos de cualificación de sus empleos podría explicar algo de la reciente disminución del crecimiento de la productividad de Estados Unidos (Tsang, 1984). Este desequilibrio podría aumentar en el futuro conforme un número creciente de estudiantes vaya descubriendo que sus mayores competencias educativas no se requieren en el lugar de trabajo, lo que, a su vez, podría en realidad amenazar antes que mejorar la capacidad de los Estados Unidos para competir en el mercado mundial.

La tecnología no sólo afecta a los requisitos de cualificación de los trabajos, sino también al control del trabajo. Como señala Braverman, la fragmentación de las tareas laborales permite a los empresarios un mejor control del proceso del trabajo, así como menores costes laborales. La tecnología puede funcionar de la misma manera. Junto con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información se han producido nuevas formas que permiten a los empresarios controlar el rendimiento de sus trabajadores. Se han desarrollado ya nuevos sistemas que aumentan en gran medida la productividad de los operadores telefónicos y los trabajadores de seguros, pero el control rígido ha producido también quejas generalizadas (*New York Times*, 1983; *Wall Street Journal*, 1983). Los sindicatos están utilizando ahora la tecnología como un importante elemento de regateo.

El efecto de la tecnología sobre los requisitos de cualificación de los trabajos en el futuro no está predeterminado en modo alguno. Dependerá, en parte, de las tecnologías que se desarrollen. Pero dependerá también de cómo se utilicen esas tecnologías en el lugar de trabajo. Aunque las tecnologías pasadas han reducido a menudo las cualificaciones de los trabajadores y disminuido su control sobre el proceso de trabajo, esto no tiene por qué ser así. En algunas empresas, la tecnología se ha utilizado para incrementar la discreción de los trabajadores, ampliar las tareas que realizan y aumentar los requisitos de cualificación de sus empleos (Levin, 1982 y en este volumen). La tecnología sigue constituyendo la promesa de hacer más fácil el trabajo en el futuro y de reducir la cantidad de trabajo que las personas habrán de realizar para disfrutar de un nivel de vida más elevado. El reto del futuro consiste en

asegurar que se consigue la promesa de la tecnología y que se evita la amenaza que plantea.

Bibliografía

Adler, P. (próximamente), «Does automation raise skill requirements? What again?», en Gordon, R. (ed.), *Microelectronics in Transition: Industrial Transformation and Social Change.*

Appelbaum, E. (1984), «Technology and the redesign of work in the insurance industry», IFG Project Report Report 84-A22, Stanford, CA, Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford University.

Baron, B. y Teegardes, S. (próximamente), «Women's labor in the office of the future», en Gordon, R., Kimball, L. y Stroshare, T. (eds.), *Automation, Work, and Employment.*

Becker, G. S. (1964), *Human Capital*, Nueva York, National Bureau of Economic Research.

Braverman, H. (1974), *Labor and Monopoly Capital*, Nueva York, Monthly Review Press.

Bright, J. R. (1958), *Automation and Management*, Boston, MA, Graduate School of Business Administration, Harvard University.

Business Week, (1984*a*), 23 de julio.

— (1984*b*), 9 de julio.

Denison, E. F. (1979), *Accounting for Slower Economic Growth*, Washington, DC, The Brookings Institution.

Duncan, G. J. (1976), «Earnings functions and non-pecuniary benefits», *Journal of Human Resources*, 11, otoño, pp. 462-483.

Eckaus, R. S. (1973), *Estimating the Returns to Education*, Nueva York, McGraw-Hill.

Flynn, P. M. (1985), «The impact of technological change on jobs and workers», mimeo.

Gartman, D. (1979), «Origins of the assembly line and capialist control of work at Ford», en Zimbalist, A. (ed.), *Case Studies in the Labor Process*, Nueva York, Monthly Review Press, pp. 193-205.

Giuliano, V. E. (1982), «The mechanization of office work», *Scientific American*, 247, septiembre, pp. 148-164.

Glenn, E. N. y Feldberg, R. L. (1977), «Degraded and deskilled: The proletarianization of clerical work», *Social Problems*, 25, octubre, pp. 52-64.

Goldstein, H. y Fraser, B. S. (1985), «Training for work in the computer age: How workers who use computers get their training», Washington, DC, National Commission for Employment Policy.

Granovetter, M. (1981), «Toward a sociological theory of income differences», en Berg, I. (ed.), *Sociological Perspectives on Labor Markets*, Nueva York, Academic Press, pp. 11-47.

Greenbaum, J. M. (1979), *In the Name of Efficiency: Management Theory and Shopfloor Practice in Data-Processing Work*, Filadelfia, PA, Temple University Press.

Hirschhorn, L. (1984), *Beyond Mechanization*, Cambridge, MA, MIT Press.

Jamison, D. y Lau, L. (1982), *Farmer Education and Farm Efficiency*, Baltimore, MA, Johns Hopkins University Press.

Kraft, P. (1977), *Programmers and Managers: The Routinization of Computer Programming in the United States*, Nueva York, Springer-Verlag.

Levin, H. M. (1982), «Education and organizational democracy», en Crough, C. y Heller, F. A. (eds.), *International Yearbook of Organizational Democracy*, Nueva York, John Wiley and Sons, pp. 227-248.

Levin, H. M. y Rumberger, R. W. (1986*a*), «Educational requirements for new technologies: Visions, possibilities, and current realities», Report 86-SEPI-2, Stanford, CA, Stanford Educational Policy Institute, Stanford University, febrero.
— (1986*b*), «Educational requirements for computer use in small businesses», Report 86-SEPI-7, Stanford, CA, Stanford Education Policy Institute, Stanford University, julio.
Miller, A. R. *et al.* (eds.) (1980), *Work, Jobs, and Occupations: A Critical Review of the Dictionary of Occupational Titles*, Washington, DC, National Academy Press.
Nelson, R. R. y Phelps, E. S. (1966), «Investment in humans, technological diffusion, and economic growth», *American Economic Review*, 56, mayo, pp. 69-75.
New York Times, 18 de noviembre de 1983, p. 1.
Peterson, N. G. y Bownas, D. A. (1982), «Skill, task structure, and performance acquisition», en Dunnette, M. D. y Fleishman, E. A. (eds.), *Human Performance and Productivity: Human Capability Assessment*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 49-105.
Rothwell, R. y Zegveld, W. (1979), *Technical Change and Employment*, Nueva York, St. Martin's Press.
Rumberger, R. W. (1981), «The changing skill requirements of jobs in the US economy», *Industrial and Labor Relations Review*, 34, julio, pp. 578-590.
— (1983), «A conceptual framework for analyzing work skills», IFG Project Report 83-A8, Stanford, CA, Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford University.
— (1984), «The job market for college graduates, 1960-1990», *The Journal of Higher Education*, 55, julio/agosto, pp. 433-454.
— (1985), «Impact of surplus schooling on productivity and earnings», *Journal of Human Resources*.
Rumberger, R. W., Levin, H. M. y Tsang, M. C. (1986), «The impact of surplus schooling on worker productivity», Report 86-SEPI-17, Stanford, CA, Stanford Education Policy Institute, Stanford University, septiembre.
San Francisco Examiner, 15 de agosto de 1982, «Homes section», p. 1.
—, 9 de septiembre de 1984, «This World», p. 18.
San Jose Mercury New, 10 de enero de 1984, p. 1A.
Scientific American, «The Mechanization of Work», septiembre de 1982.
Shaiken, H. (1985), *Work Transformed: Automation and Labor in the Computer Age*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
Spaeth, J. L. (1979), «Vertical differentiation among occupations», *American Sociological Review*, 44, octubre, pp. 746-762.
Spence, M. (1973), «Job market signaling», *Quarterly Journal of Economics*, 87, agosto, pp. 355-374.
Spenner, K. I. (1979), «Temporal changes in work content», *American Sociological Review*, 44, diciembre, pp. 968-975.
— (1985), «The upgrading and downgrading of occupations: Issues, evidence, and implications for education», *Review of Educational Research*, 55, verano, pp. 125-154.
Task Forgeon Education for Economic Growth (1983), *Action for Excellence*, Denver, Co, Education Commission of the States.
Taubman, P. y Wales, T. (1974), *Higher Education: An Investment and Screening Device*, Nueva York, McGraw-Hill.
Tsang, M. C. (1984), «The Impact of Overeducation on Productivity: A Case Study of the Communication Industry», tesis doctoral, School of Education, Stanford University.
Thurow, L. C. (1975), *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the US Economy*, Nueva York, Basic Books.

US Council of Economic Advisors (1984), *Economic Report of the President*, Washington, D.C., US Government Printing Office.
US Department of Labor (1977), *Dictionary of Occupational Titles*, 4.ª ed., Washington, D.C., US Government Printing Office.
Vroom, V. H. (1964), *Work and Motivation*, Nueva York, John Wiley and Sons.
Wall Street Journal, 6 de mayo de 1983, p. 1.
Wallace, M. y Kalleberg, A. L. (1982), «Industrial transformation and the decline of craft: The decomposition of skill in the printing industry, 1931-1978», *American Sociological Review*, 47, junio, pp. 307-324.
Zimbalist, A. (1979), «Technology and the labor process in the printing industry», en Zimbalist, A. (ed.), *Case Studies In the Labor Process*, Nueva York, Monthly Review Press, pp. 103-126.

TERCERA PARTE

CLASES Y MOVILIDAD

TEXTO 10

ALGUNOS PRINCIPIOS DE ESTRATIFICACIÓN*

por KINGSLEY DAVIS y WILBERT E. MOORE

La sociedad distribuye a sus miembros en posiciones sociales, las cuales llevan implícitas una serie de obligaciones o deberes. Asociados con esas posiciones están diferentes grados de prestigio o reconocimiento social que se transfieren a los individuos que las ocupan. Es así —dicen los autores— cómo podemos hablar del carácter universal de la estratificación, pues éste es un hecho observable en cualquier tipo de sociedad o comunidad. Los determinantes del rango social otorgado a la posición son la importancia diferencial concedida a la función y la escasez o abundancia de personas para ocupar las diferentes posiciones. Por otro lado, la existencia de una serie de funciones consideradas importantes para la sociedad implica la redistribución de los individuos en posiciones diferenciadas y la reordenación de éstas según las variaciones o cambios sociales que se vayan produciendo. Las posiciones mejor gratificadas son las socialmente más valoradas, al tiempo que suponen más deberes o requisitos para ser ocupadas. La religión, el gobierno, la riqueza, la propiedad, el trabajo y, en fin, los conocimientos o habilidades técnicas son algunas de las funciones reconocibles socialmente, y relevantes en no importa qué tipo de agrupación humana, las cuales contribuyen decisivamente a configurar la estructura social y a estratificar las posiciones que en ella ocupan sus miembros.

En un artículo anterior se presentaron algunos conceptos para el tratamiento de los fenómenos de la desigualdad social.[1] En el presente artículo se ha intentado dar un paso más en la teoría de la estratificación —un intento de demostrar la relación entre la estratificación y el resto del orden social—.[2] Partiendo del supuesto de que ninguna sociedad es «classless» o no estratificada, se ha hecho un esfuerzo para explicar en términos funcionales la necesidad universal que origina la estratificación en cualquier sistema social. Después se ha hecho un intento para explicar la más bien uniforme distribución de prestigio que se da entre los mayores tipos de posiciones en cada sociedad. Puesto que, sin embargo, entre una sociedad y otra se dan grandes diferencias en el grado y rango de estratificación, también se le ha prestado alguna atención a las variedades de desigualdad social y a los factores variables que la producen.

Claramente la presente tarea requiere dos líneas diferentes de análisis, una para comprender los rasgos universales, la otra para comprender los rasgos variables de la estratificación. Naturalmente, cada línea de investiga-

* R. Bendix y S. M. Lipset, *Clase, status y poder*, vol. I, Madrid, Euramérica, 1972, pp. 155-170.

1. Kingsley Davis, «A Conceptual Analysis of Stratification», *American Sociological Review*, 7: 309-321, junio 1942.

2. Los escritores se lamentan (y piden indulgencia) de que el presente ensayo, una condensación de un estudio más largo, se reduzca a tan corto espacio que no se puede dar la adecuada prueba y calificación, y que, como resultado, lo que es realmente muy tentador está representado de una manera dogmática desafortunada.

ción ayuda a la otra y es indispensable, y en el siguiente tratamiento las dos estarán entremezcladas, aunque por razones de espacio pondremos el acento sobre las universales.

Siempre se tendrá que tener en cuenta una cosa, esto es, que la discusión se refiere al sistema de posiciones, no a los individuos que ocupan dichas posiciones. Una cosa es preguntar por qué diferentes posiciones llevan consigo diferentes grados de prestigio y otra completamente distinta es preguntar cómo ciertos individuos consiguen dichas posiciones. Aunque, como la discusión intentará demostrar, ambas cuestiones están relacionadas, es necesario mantenerlas separadas en nuestro pensamiento. La mayor parte de la literatura sobre estratificación ha intentado contestar a la segunda pregunta (particularmente en lo que se refiere a la facilidad o dificultad de movilidad entre los estratos) sin desbrozar la primera. La primera pregunta, sin embargo, es lógicamente previa y, en el caso de cualquier individuo particular o grupo, realmente anticipada.

La necesidad funcional de estratificación

Curiosamente, sin embargo, la principal necesidad funcional que explica la presencia universal de la estratificación es precisamente la necesidad afrontada por toda sociedad de colocar y motivar a los individuos en la estructura social. Como mecanismo en funcionamiento, una sociedad debe distribuir de alguna manera a sus miembros en posiciones sociales e inducirlos a realizar los deberes de estas posiciones. Esto debe afectar a la motivación en dos diferentes niveles: inculcando en los propios individuos el deseo de ocupar ciertas posiciones, y una vez en estas posiciones, el deseo de cumplir con las obligaciones que llevan consigo. Aunque el orden social puede ser relativamente estático en forma, hay un continuo proceso de metabolismo, puesto que nuevos individuos nacen dentro de él, cambian con la edad y mueren. Su absorción en el sistema de posiciones debe de alguna manera estar regulado y motivado. Esto es verdad tanto si un sistema es competitivo o no competitivo. Un sistema competitivo da mayor importancia a la motivación para alcanzar las posiciones, mientras que un sistema no competitivo da quizá mayor importancia a la motivación para realizar los deberes de las posiciones; pero en cualquier sistema se requieren ambos tipos de motivación.

Si las obligaciones asociadas a las varias posiciones fueran igualmente agradables al organismo humano, todas igualmente importantes para la supervivencia social y todas necesitaran igualmente de la misma habilidad o talento, no importaría quién ocupara tales posiciones, y el problema de la colocación social se vería muy reducido. Pero realmente hay mucha diferencia sobre quien consigue tales posiciones, no solamente porque algunas posiciones son en sí más agradables que otras, sino también porque requieren talento o capacitación especial y algunas son funcionalmente más importantes que otras. También es esencial que los deberes de las posiciones sean realizados con la diligencia que su importancia requiere. Inevitablemente, entonces, una sociedad debe tener, primero, alguna clase de premios que se puedan usar como incentivos, y, segundo, alguna manera de distribuir estos premios diferencialmente de acuerdo con las posiciones. Los premios y su distribución llegan a ser una parte del orden social, y así se origina la estratificación.

Se puede preguntar qué clase de premios tiene una sociedad a su disposición para distribuir a su personal y asegurar los servicios esenciales. Tiene, primero, las cosas que contribuyen a la subsistencia y comodidad; segundo, las cosas que contribuyen al humor y diversión, y, finalmente, las cosas que contribuyen al respeto propio y expansión del *ego*. El último, a causa del carácter peculiarmente social del yo, es ampliamente una función de la opinión de los otros, pero se iguala en importancia con los otros dos. En cualquier sistema social las tres clases de premios se deben dispensar diferencialmente de acuerdo con las posiciones.

En un sentido, los premios son «parte integrante» de la posición. Consisten en los «derechos» asociados a la posición, más lo que se puede llamar suplementos u obvenciones. Con frecuencia, los derechos, y algunas veces los suplementos, están funcionalmente referidos a las obligaciones de la función. (Los derechos, vistos por el titular, son usualmente obligaciones desde el punto de vista de los miembros de la comunidad.) Sin embargo, puede haber una multitud de derechos subsidiarios y obvenciones que no son esenciales a la función de la posición y tiene únicamente una conexión indirecta y simbólica con sus obligaciones, pero que todavía pueden tener considerable importancia para inducir a la gente a buscar las posiciones y a realizar las obligaciones esenciales.

Si los derechos y obvenciones de las diferentes posiciones de una sociedad deben ser desiguales, entonces la sociedad debe estar estratificada, porque esto es precisamente lo que la estratificación significa. La desigualdad social es así una idea inconscientemente desarrollada por la que las sociedades aseguran que las posiciones más importantes están conscientemente ocupadas por las personas más cualificadas. De aquí que cada sociedad, no importa que sea simple o compleja, debe diferenciar a las personas en términos de prestigio y estimación y deba por esto poseer una cierta cantidad de desigualdad institucionalizada.

No hay que deducir de aquí que la cantidad o tipo de desigualdad necesite ser el mismo en todas las sociedades. Esto es ampliamente una función de factores que veremos a continuación.

Las dos determinantes del rango posicional

Dando por supuesto la función general que realiza la desigualdad, se pueden especificar los dos factores que determinan el rango relativo de los diferentes puestos. En general, esos puestos acarrean los mejores premios, y por esto tienen el más alto grado, el cual, *a*) tiene la mayor importancia para la sociedad, y *b*) requiere la mayor capacitación o talento. El primer factor se refiere a la función y es una cuestión de relativa significación; el segundo se refiere a los medios y es una cuestión de escasez.

IMPORTANCIA FUNCIONAL DIFERENCIAL

Realmente una sociedad no necesita premiar los puestos en proporción con su importancia funcional. Necesita meramente darle un premio para asegurar que estarán ocupados competentemente. En otras palabras, se puede ver que los puestos menos esenciales no compiten con éxito con los más esenciales. Si un puesto es fácilmente ocupado no necesita ser premiado ampliamente, aunque sea importante. De otro lado, si es importante pero difícil de ocupar, el premio debe ser lo suficientemente alto para conseguir que esté bien llevado. La importancia funcional es por esto una causa necesaria pero no suficiente del alto grado asignado a una posición.[3]

LA ESCASEZ DIFERENCIAL DE PERSONAL

Prácticamente, todas las posiciones requieren, y no importa cómo se haya adquirido, alguna forma de destreza o capacidad para desempeñarlas. Esto está implícito en la propia noción de posición, que supone que el incumbente debe, en virtud de su incumbencia, realizar ciertas cosas.

En último término, hay solamente dos maneras en que las calificaciones de una persona se manifiestan: a través de la capacidad inherente o por medio de entrenamiento. Obviamente, en actitudes concretas, ambas son siempre necesarias, pero desde un punto de vista práctico la escasez puede estar primariamente en uno u en otro, o en ambos. Algunos puestos requieren talentos innatos de tan alto grado que las personas que los ocupan tienen que ser escasas por necesidad. En muchos casos, sin embargo, el talento es bastante abundante en la población, pero el proceso de entrenamiento es tan largo, costoso y elaborado, que raramente pocos se pueden calificar. La medicina moderna, por ejemplo, está dentro de la capacidad mental de la mayoría de los individuos, pero una educación médica es tan gravosa y cara que nadie se comprometería si la posición de médico no llevara consigo una recompensa proporcionada al sacrificio.

3. Desgraciadamente, la importancia funcional es difícil de establecer. Usar el prestigio de la posición para establecerla, como con frecuencia se ha hecho inconscientemente, constituye un razonamiento circular desde nuestro punto de vista. Hay, sin embargo, dos claves independientes:

a) el grado en que una posición es funcionalmente única, no habiendo otras posiciones que puedan realizar la misma función satisfactoriamente;

b) el grado en que otras posiciones dependen de la posición en cuestión. Ambas claves están mejor ejemplificadas en sistemas organizados de posiciones construidas alrededor de una función clave. Así, en sociedades más complejas las funciones religiosas, políticas, económicas y educacionales son tratadas por distintas estructuras no intercambiables fácilmente. Además, cada estructura posee muchas posiciones diferentes, algunas claramente dependientes, si no subordinadas, de otras. En suma, cuando un núcleo institucional llega a estar diferenciado alrededor de una función principal, y al mismo tiempo organiza a una gran porción de la población en sus relaciones, las posiciones *clave* son de mucha importancia funcional. La ausencia de tal especialización no prueba falta de acento funcional, porque la sociedad entera puede estar relativamente no especializada; pero se puede suponer que las funciones más importantes reciben la primera y más clara diferenciación estructural.

Si los talentos requeridos para una posición son muchos y el entrenamiento fácil, el método de adquirir el puesto puede tener que ver con sus obligaciones. Puede haber, de hecho, una relación virtualmente accidental. Pero si las habilidades requeridas son escasas por razón de la rareza del talento o de lo costoso del entrenamiento, el puesto, si es funcionalmente importante, debe tener un poder atractivo que arrastrará a los talentos necesarios en competencia con otros puestos. Esto significa, en efecto, que la posición debe ser alta en la escala social: debe demandar alto sueldo, amplio ocio y similares.

Cómo se deben comprender las variaciones

En tanto en cuanto haya una diferencia entre un sistema de estratificación y otro, es atribuible a cualquiera de los factores el efecto de las dos determinantes del premio diferencial, es decir, la importancia funcional y la escasez de personal. Los puestos importantes en una sociedad pueden no serlo en otra porque las condiciones con que la sociedad se enfrenta o su grado de desarrollo interno pueden ser diferentes. Las mismas condiciones, a su vez, pueden afectar a la cuestión de la escasez, porque en algunas sociedades el estadio del desarrollo o la situación externa pueden obviar enteramente la necesidad de ciertas clases de destreza o talento. Cualquier sistema particular de estratificación, por tanto, puede ser comprendido como un producto de las condiciones especiales que afectan a los dos campos antes mencionados de recompensa diferencial.

Funciones societales más importantes y estratificación

RELIGIÓN

La razón de por qué la religión es necesaria se encuentra aparentemente en el hecho de que la sociedad humana alcanza su unidad a través de la posesión, por sus miembros, de ciertos valores últimos y fines en común. Aunque estos valores y fines son subjetivos, influyen en el comportamiento, y su integración capacita a la sociedad para operar como un sistema. Ni derivados por herencia ni de la naturaleza externa, son una parte de la cultura por comunicación y presión moral. Deben, sin embargo, para los miembros de la sociedad, parecer que tienen una realidad, y éste es el papel de la creencia religiosa y del ritual para suplir y reforzar esta apariencia de realidad. A través de la creencia y el ritual, los fines comunes y valores están conectados con un mundo imaginario o simbolizado por objetos sagrados concretos; dicho mundo, a su vez, está relacionado de una manera significativa con los hechos y pruebas de la vida del individuo. A través de la adoración de los objetos sagrados y de los seres que simbolizan y la aceptación de las prescripciones sobrenaturales, que son al mismo tiempo códigos de comportamiento, se ejerce un poderoso control sobre la conducta humana, guiándola a lo largo de

las líneas que sostienen la estructura institucional y conformándolas hacia los fines y valores últimos.

Si esta concepción del papel de la religión es verdadera, podemos comprender por qué en cada sociedad conocida las actividades religiosas tienen que estar bajo el cargo de personas particulares, que tienden por esto a disfrutar mayores recompensas que el miembro social ordinario. Ciertas recompensas y privilegios especiales se pueden dar solamente a los más altos funcionarios, pero otros usualmente se aplican, si existen, a la entera clase sacerdotal.

Además, hay una relación peculiar entre las obligaciones del funcionario religioso y los privilegios especiales que disfruta. Si el mundo sobrenatural gobierna los destinos de los hombres más últimamente que el mundo real, su representante en la Tierra, la persona a través de la que podemos comunicarnos con lo sobrenatural, debe ser un individuo poderoso. Es un guardador de la tradición sagrada, un realizador adiestrado del ritual y un intérprete de la sabiduría y el mito. Está en un contacto tan cercano con los dioses que se considera que posee algunas de su características. Es, en resumen, un poco sagrado y por esto libre de algunas de las más vulgares necesidades y controles.

No es accidental, por tanto, que los funcionarios religiosos hayan sido asociados con muy altas posiciones de poder, como en los regímenes teocráticos. En verdad, mirándolo desde este punto de vista, uno se puede preguntar cómo no consiguen el «entero» control sobre sus sociedades. Vale la pena notar los factores que impiden esto.

En primer lugar, la cantidad de competencia técnica para la realización de los deberes religiosos es pequeña. No se requieren capacidad artística o científica. Cualquiera puede afirmar que disfruta una íntima relación con las deidades, y nadie puede, con éxito, discutir con él. Por esto el factor de escasez de personal no opera en el sentido técnico.

Se puede afirmar, por otro lado, que el ritual religioso frecuentemente es complicado y la sabiduría religiosa abstrusa, y que el ministerio sacerdotal requiere tacto y no inteligencia. Esto es verdad, pero los requerimientos técnicos de la profesión son para la mayor parte espontáneos, no relacionados con el fin, de la misma manera que la ciencia está relacionada con el viaje aéreo. El sacerdote nunca puede estar libre de competencia, puesto que los criterios de si tiene o no contacto genuino con lo sobrenatural nunca son estrictamente claros. Es esta competencia la que rebaja la posición sacerdotal por debajo de lo que se podía esperar a primera vista. Por esto el prestigio sacerdotal es más alto en aquellas sociedades donde el ser miembro de la profesión está rígidamente controlado por el propio sindicato sacerdotal. Por esto, en parte por lo menos, instrumentos complicados se utilizan para acentuar la identificación de la persona con su oficio —vestido espectacular, conducta anormal, dieta especial, residencia separada, celibato, ociosidad conspicua y otros semejantes—. De hecho, el sacerdote está siempre en peligro de llegar al descrédito —como ocurre en una sociedad secularizada— porque en un mundo de hecho obstinado, el solo conocimiento ritual y sagrado no hará crecer las cosechas ni construir las casas. Además, a menos que esté protegido por un sindicato profesional, la identificación del sacerdote con lo sobrenatural tiende a evitar su adquisición de bienes mundanos abundantes.

Entre las diferentes sociedades parece que la posición general más alta concedida al sacerdote se da en el tipo medieval de orden social. Hay suficiente producción económica para permitirse un excedente que se pueda usar para mantener una numerosa y altamente organizada clase sacerdotal; y, además, el populacho es analfabeto y por ello crédulo en un alto grado. Quizá el más extremo ejemplo se pueda encontrar en el budismo del Tibet, pero también se puede hallar en el catolicismo de la Europa feudal, en el régimen inca del Perú, el brahmanismo de la India y el sacerdocio de los mayas en el Yucatán. Por otro lado, si la sociedad es tan imperfecta como para no tener superávit y poca diferenciación, así que cada sacerdote tenga que ser un cultivador o un cazador, la separación del estatus sacerdotal de los otros no va lo suficientemente lejos como para que el prestigio sacerdotal signifique mucho. Cuando el sacerdote realmente tiene un prestigio alto en estas circunstancias es porque él también realiza otras funciones importantes (usualmente políticas y médicas).

En una sociedad extremadamente avanzada construida sobre la tecnología científica, el sacerdocio tiende a perder estatus, porque la tradición sagrada y el sobrenaturalismo retroceden. Los valores últimos y los fines comunes de la sociedad tienden a expresarse en maneras menos antropomórficas por los funcionarios que ocupan posiciones fundamentalmente políticas, económicas o educacionales antes que religiosas. Sin embargo, es fácilmente posible para los intelectuales exagerar el grado en que el sacerdocio, en un *milieu* supuestamente secular, ha perdido prestigio. Cuando la cuestión se examina de cerca, el proletariado urbano, igual que los ciudadanos rurales, demuestran ser sorprendentemente creyentes y se dejan llevar por los sacerdotes. Ninguna sociedad se ha secularizado tan completamente como para liquidar en absoluto la creencia en fines trascendentales y entidades sobrenaturales. Aun en una sociedad secularizada debe existir algún sistema para la integración de los valores últimos, para su expresión ritual, y para las justificaciones emocionales requeridas por el desengaño, la muerte y el desastre.

GOBIERNO

Como la religión, el gobierno juega un papel único e indispensable en la sociedad. Pero en contraste con la religión, que supone la integración en términos de sentimientos, creencias y rituales, el gobierno la organiza en términos de ley y autoridad. Además, orienta a la sociedad hacia un mundo real y no hacia un mundo que no se ve.

Las principales funciones del gobierno son, internamente, el reforzamiento último de las normas, el arbitraje final de los intereses en conflicto y el total planteamiento y dirección de la sociedad; y externamente, el tratamiento de lo que se refiere a la guerra y diplomacia. Para llevar a cabo estas funciones actúa como agente del pueblo, disfruta de un monopolio de fuerza y controla a todos los individuos dentro de su territorio.

La acción política por definición supone autoridad. Un funcionario público puede mandar porque tiene autoridad, y el ciudadano debe obedecer por-

que está sujeto a esa autoridad. Por esta razón la estratificación es inherente a la naturaleza de las relaciones políticas.

Tan claro es el poder incorporado a la posición política que algunas veces se ha pensado que la desigualdad política incluye toda desigualdad. Pero se puede demostrar que hay otras bases de estratificación, que los siguientes controles operan en la práctica frenando al poder político para que no llegue a ser total: *a*) El hecho de que los actuales poseedores del oficio político, y especialmente los que determinan el programa político en alta escala, deben ser necesariamente pocos en número, comparados con la población total. *b*) El hecho de que los gobernantes representan el interés del grupo más que el suyo propio, y están por esto restringidos en su comportamiento por reglas y costumbres designadas para reforzar esta limitación del interés. *c*) El hecho de que el poseedor de un cargo político tiene su autoridad en virtud de este cargo y nada más, y por esto cualquier conocimiento especial, talento o capacidad que pueda reclamar es puramente incidental, y con frecuencia tiene que depender de otros para la asistencia técnica.

En vista de estos factores limitativos, no es extraño que los gobernantes tengan con frecuencia menos poder y prestigio que se podría esperar de la enumeración literal de sus derechos formales.

RIQUEZA, PROPIEDAD Y TRABAJO

Cada posición que asegura a su titular un medio de vida es por definición económicamente premiada. Por esta razón hay un aspecto económico para aquellas posiciones (por ejemplo, políticas y religiosas) cuya principal función no es económica. Por esto es conveniente para la sociedad usar recompensas económicas desiguales como un medio principal de controlar la entrada de personas en los puestos y estimular el cumplimiento de sus obligaciones. La cuantía de la recompensa económica llega a ser uno de los principales indicios del estatus social.

Hay que notar, sin embargo, que un puesto no da poder y prestigio *porque* produzca alta renta. Más bien procura alta renta porque es funcionalmente importante y el personal disponible por esta razón es escaso. Es, por tanto, superficial y erróneo considerar los ingresos altos como la causa del poder y prestigio de un hombre, igual que es erróneo pensar que la fiebre de un hombre es la causa de su enfermedad.[4]

La fuente económica de poder y prestigio no es primariamente la renta, sino la propiedad de bienes de capital (incluyendo patentes, nombre comercial y reputación profesional). Tal propiedad se debe distinguir de la posesión de bienes de los consumidores, la cual es un índice, más que una causa, de la posición social. En otras palabras, la propiedad de bienes de producción es, propiamente hablado, una fuente de renta igual que otras posiciones, perma-

4. El papel simbólico, más que intrínseco, de la renta en la estratificación social ha sido estrictamente resumido por Talcott Parsons, «An Analytical Approach to the Theory of Social Stratificatio», *American Journal of Sociology*, 45: 841-862, mayo 1940.

neciendo la renta como un índice. Aun en situaciones donde los valores sociales están ampliamente comercializados y las ganancias son el método más amplio de juzgar la posición social, la renta no confiere prestigio a un puesto tanto como induce a la gente a competir por el puesto. Es verdad que un hombre que tiene una renta alta como resultado de su posición puede que encuentre ayuda en este dinero para alcanzar otras posiciones, pero esto refleja de nuevo el efecto de su estatus inicial económicamente ventajoso, que ejercita su influencia a través del dinero.

En un sistema de propiedad privada en empresa productiva una renta superior a lo que un individuo gasta puede dar lugar a la posesión de capital. Posiblemente, tal posición sea una recompensa, originariamente por el propio arreglo de las finanzas propias y de la empresa productiva más tarde. Pero como la diferenciación social avanza mucho y todavía persiste la institución de la herencia, surge el fenómeno de la propiedad pura y la recompensa para dicha pura propiedad. En tal caso es difícil probar que la posición es funcionalmente importante y que la escasez implicada es algo más que extrínseca y accidental. Es por esta razón, sin duda, que la institución de la propiedad privada en bienes productivos llega a estar más sujeta a criticismo cuando el desarrollo social marcha hacia la industrialización. Es, sin embargo, solamente, esta propiedad pura, es decir, estrictamente legal y sin función, la que está abierta al ataque, porque es indispensable alguna forma de propiedad activa, sea privada o pública.

Una especie de propiedad de bienes de producción consiste en derechos sobre el trabajo de otros. Los más extremadamente concentrados y exclusivos derechos de esta clase se encuentran en la esclavitud, pero el principio esencial permanece en la servidumbre, peonaje, encomienda y contrato de aprendizaje. Naturalmente, esta clase de propiedad tiene una gran significación para la estratificación, porque necesariamente lleva consigo relación de desigualdad.

Pero la propiedad de capital inevitablemente introduce un elemento obligatorio o coactivo aun en la relación contractual nominalmente libre. En algunos aspectos la autoridad contractual del empresario es mayor que la del señor feudal, tanto más cuanto que el último está limitado por reciprocidades tradicionales. Aun las economías clásicas reconocían que los competidores progresarían desigualmente, pero no llevaban este hecho a su conclusión necesaria de que, aunque podía ser adquirido, el control desigual de bienes y servicios debe dar ventaja desigual a las partes a contratar.

CONOCIMIENTO TÉCNICO

La función de encontrar medios para fines singulares, sin preocuparse de la elección entre los fines, es la esfera exclusivamente técnica. La explicación de por qué las posiciones que requieren gran destreza técnica reciben altas recompensas es fácil de ver porque es el caso más simple de las recompensas que son así distribuidas para seducir talentos y motivar capacitaciones. Por qué raramente reciben las más altas recompensas es también claro; la importancia del conocimiento técnico, desde el punto de vista social, no es nunca

tan grande como la integración de fines que tienen lugar en los niveles religiosos, políticos y económicos. Puesto que el nivel tecnológico afecta solamente a los medios, una posición puramente técnica debe estar subordinada a otras posiciones, que últimamente tienen carácter religioso, político o económico.

Sin embargo, la distinción entre experto y profano en cualquier orden social es fundamental y no puede ser totalmente reducida a otros términos. Los métodos de reclutamiento, así como los de recompensas, algunas veces conducen a la interpretación errónea de que las posiciones técnicas están económicamente determinadas. Realmente, sin embargo, la adquisición de conocimiento y destreza no puede ser alcanzada por compra, aunque puede existir la oportunidad de aprender. El control de las vías de entrenamiento puede ser inherente a una especie de derecho de propiedad en ciertas familias o clases, dándoles prestigio y poder como consecuencia. Tal situación añade una escasez artificial a la escasez natural de destreza y talentos. Por otro lado, es posible que surja una situación opuesta. Las recompensas de una posición técnica pueden ser tan grandes que se cree una condición de exceso que conduzca, por lo menos temporalmente, a una devaluación de los premios. Así, el «desempleo en las profesiones cultas» puede conducir a un rebajamiento del prestigio de aquellas posiciones. Tales ajustes y reajustes se dan constantemente en las sociedades cambiantes, y conviene tener siempre en cuenta que la eficiencia de una estructura estratificada se puede afectar por los modos de reclutamiento para la ocupación de puestos. El orden social, sin embargo, pone límites a la inflación o deflación del prestigio de los expertos; una oferta excesiva tiende a rebajar las recompensas y a frenar el reclutamiento o a producir revolución, mientras que una oferta escasa tiende a aumentar las recompensas o a debilitar a la sociedad en competencia con otras sociedades.

Los sistemas particulares de estratificación muestran un amplio alcance con respecto a la posición exacta de las personas técnicamente competentes. Este alcance es quizá lo más evidente en el grado de especialización. La división extrema del trabajo tiende a crear muchos especialistas sin alto prestigio, puesto que el entrenamiento es corto y la capacidad nativa requerida relativamente pequeña. Por otro lado, tiende a acentuar la alta posición de los verdaderos expertos —científicos, ingenieros y administradores—, aumentando su autoridad con respecto a otras posiciones funcionalmente importantes. Pero la idea de un orden social tecnocrático o un gobierno o sacerdocio de ingenieros o científicos sociales olvida las limitaciones de conocimiento y destreza como base para llevar a cabo las funciones sociales. En la medida en que la estructura social esté verdaderamente especializada, el prestigio de la persona técnica debe estar también circunscrito.

Variación en los sistemas estratificados

Los principios generalizados de estratificación sugeridos aquí constituyen un elemento preliminar necesario para una consideración de los tipos de sistemas estratificados, porque los tipos se deben describir en términos de estos principios. Esto se puede ver intentando delinear los tipos, de acuerdo

con ciertos modos de variación. Por ejemplo, algunos de los modos más importantes (junto con los tipos polares en su caso) parecen ser los siguientes:

A) El grado de especialización

El grado de especialización afecta a la delicadeza y multiplicidad de las gradaciones en poder y prestigio. También influye en la extensión en que las funciones particulares pueden estar acentuadas en el sistema valorativo, puesto que una función dada no puede recibir mucha importancia en la jerarquía hasta que haya alcanzado la separación estructural de las otras funciones. Finalmente, la cantidad de especialización influye en las bases de selección. Tipos polares: *Especializados* y *No especializados*.

B) La naturaleza de la importancia funcional

En general, cuando el acento recae sobre materias sagradas se introduce una rigidez que tiende a limitar la especialización y, por tanto, el desarrollo de la tecnología. Además, se pone un freno a la movilidad social y al desarrollo de la burocracia. Cuando la preocupación por lo sagrado desaparece dejando mayor campo para las preocupaciones puramente seculares, parece que tiene lugar un gran desarrollo y una elevación en el estatus de las posiciones económicas y tecnológicas. Curiosamente, no es probable una subida concomitante de la posición política, porque ésta usualmente ha estado aliada con la religiosa y le queda poco que ganar con el descenso de ésta. Es también posible para una sociedad acentuar las funciones de la familia: como una sociedad relativamente indiferenciada, donde la alta moralidad requiere alta fertilidad y el parentesco forma la base principal de la organización social. Tipos principales: *Familiar, Autoritario* (*Teocrático* o sagrado y *Totalitario* o secular), *Capitalista*.

C) La magnitud de las diferencias emulativas

Lo que podemos llamar la cantidad de distancia social entre posiciones, teniendo en cuenta la escala entera, es algo que debería conducir a una medida cuantitativa. Aparentemente existen considerables diferencias entre diferentes sociedades a este respecto y también entre partes de la misma sociedad. Tipos polares: *Igualitario* y *No igualitario*.

D) El grado de oportunidad

La cuestión familiar de la cantidad de movilidad es diferente de la igualdad o desigualdad comparativa de recompensas propuesta arriba porque los dos criterios pueden variar independientemente hasta cierto punto. Por ejemplo, las divergencias tremendas de la renta monetaria en los Estados Unidos

son mucho más grandes que las que se encuentran en las sociedades primitivas; sin embargo, la igualdad de oportunidades para moverse de un escalón a otro en la escala social puede ser mayor en los Estados Unidos que en un reino tribal hereditario. Tipos polares: *Móviles* (abiertos), *inmóviles* (cerrados).

E) EL GRADO DE SOLIDARIDAD DE ESTRATO

De nuevo, el grado de «solidaridad de clase» (o la presencia de organizaciones específicas para promover los intereses de clase) puede variar hasta cierto límite independientemente de los otros criterios, y por esto es un principio importante para clasificar sistemas de organización. Tipos polares: *Clases organizadas*, *Clases no organizadas*.

Condiciones externas

La relación que en cualquier sistema particular de estratificación se produce con referencia a cada uno de estos modos de variación depende de dos cosas: 1) su estado con referencia a los otros campos de variación, y 2) las condiciones fuera del sistema de estratificación, que, sin embargo, influyen en aquel sistema. Entre los últimos se encuentran los siguientes:

A) EL ESTADIO DEL DESARROLLO CULTURAL

Cuando la cultura hereditaria crece se hace necesario el aumento de la especialización, que contribuye a su vez al aumento de la movilidad, a una disminución de la solidaridad de estrato y a un cambio funcional.

B) SITUACIÓN CON RESPECTO A OTRAS SOCIEDADES

La presencia o ausencia de un conflicto abierto con otras sociedades, de las relaciones de libre comercio o difusión cultural, influye en la estructura de la clase en una cierta medida. Un estado crónico de guerra tiende a poner el acento sobre las funciones militares, especialmente cuando los oponentes son más o menos iguales. El libre comercio, por otra parte, fortalece la situación del comerciante a costa del guerrero y del sacerdote. Un movimiento libre de ideas tiene generalmente un efecto igualitario. La migración y la conquista crean circunstancias especiales.

C) TAMAÑO DE LA SOCIEDAD

Una sociedad pequeña limita el grado a que puede llegar la especialización funcional, el grado de segregación de diferentes estratos y la magnitud de la desigualdad.

Tipos compuestos (o mixtos)

Una gran parte de la literatura sobre estratificación ha intentado clasificar los sistemas concretos en un cierto número de tipos. Esta tarea es falazmente simple, sin embargo, y debe producirse luego un análisis de elementos y principios en lugar de al comienzo. Si la discusión precedente tiene alguna validez, eso indica que hay un número de modos de variación entre los diferentes sistemas y que cualquier sistema es una mezcla de situaciones de la sociedad con referencia a todos esos modos de variación. El peligro de intentar clasificar a las sociedades bajo rúbricas tales como *casta*, *feudal* o *clase abierta*, es que se seleccionan uno o dos criterios y se ignoran los otros, siendo el resultado una solución insatisfactoria del problema propuesto. La presente discusión se ofrece como un posible acercamiento a la clasificación más sistemática de los tipos compuestos.

TEXTO 11

EDUCACIÓN Y DESARROLLO PERSONAL: LA LARGA SOMBRA DEL TRABAJO*

por SAMUEL BOWLES y HERBERT GINTIS

Los autores sostienen que existe una correspondencia entre la organización de la vida en la escuela y el modo de organizar el mundo del trabajo, particularmente en lo que se refiere a las relaciones de dominación y subordinación que rigen en la esfera de la economía capitalista. La eficacia de esa relación se expresa en la producción de una fuerza de trabajo fragmentada y sumisa. Y ello no sólo mediante los conocimientos que se adquieren en las aulas, sino a través del conjunto de las experiencias escolares. El sistema educativo, pues, contribuye decisivamente a integrar a los individuos en el sistema económico dada la correspondencia estructural entre las relaciones sociales y las relaciones de producción. Concretamente, las relaciones sociales de la educación son una réplica de la división jerárquica del trabajo y la fragmentación del mismo se refleja en la competencia institucionalizada entre los estudiantes, de la misma manera que la división del trabajo tendría un antecedente en los niveles de enseñanza, las especializaciones, los centros diferenciados, etcétera. La consecuencia de todo esto es que el sistema educativo se ha convertido en un elemento fundamental para reproducir la división social del trabajo y la estructura de clases.

> Todo niño que llega al mundo debería ser considerado como materia prima que ha de manufacturarse. Su calidad debe ser probada. Es asunto de la sociedad, como economista inteligente, sacar el mayor provecho posible.
>
> LESTER FRANK WARD, *Education*, c. 1872

No está del todo claro por qué el sistema educativo de los Estados Unidos debe ser como es. Toda vez que las relaciones interpersonales que fomenta son antítesis de las normas de libertad e igualdad que prevalecen en la sociedad americana, el sistema escolar no puede considerarse una extensión lógica de nuestra herencia cultural. Si la necesidad tecnológica o la negligencia chapucera de los educadores no explican la calidad del encuentro educativo, ¿qué la explica?

La referencia a la función legitimadora del sistema educativo no nos ilustra mucho, ya que los aspectos formales, objetivos y cognoscitivos de la instrucción escolar sólo captan un fragmento de las relaciones sociales diarias del encuentro educativo. A fin de buscar una respuesta, hemos de considerar las escuelas a la luz de las relaciones sociales de la vida económica. En este capítulo sugerimos que los aspectos primordiales de la organización educativa son réplica de las relaciones de dominio y subordinación de la esfera

* S. Bowles y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985, pp. 169-198.

económica. La correspondencia entre la relación social de la instrucción escolar y el trabajo explica la capacidad que tiene el sistema educativo para producir una fuerza de trabajo dócil y fragmentada. La experiencia de la instrucción escolar, y no meramente el contenido del aprendizaje formal, es central para el proceso.

Pensamos que no tiene sentido preguntar si el efecto neto de la educación estadounidense es promover la igualdad o la desigualdad, la represión o la liberación. Estos asuntos se tornan insignificantes ante el hecho principal: El sistema educativo es un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad que prevalece. El sistema educativo tiene vida propia, sin lugar a dudas, pero la experiencia laboral y la naturaleza de la estructura de clases son la base en que se forman los valores educativos, se valora la justicia social, se delinea el dominio de lo posible en la conciencia de la gente y se transforman históricamente las relaciones sociales del encuentro educativo.

En resumen, y volviendo a un tema constante de este libro, la tarea del sistema educativo para la integración de los jóvenes a los papeles laborales de adultos limita los tipos de desarrollo personal que puede fomentar de tal forma que sean antítesis de la satisfacción de la función de su desarrollo personal.

Reproducción de la conciencia

> [...] los niños adivinan (pero sólo unos pocos
> y van olvidando conforme crecen
> otoño, invierno, primavera, verano).
>
> E.E. CUMMINGS, 1940

La vida económica muestra un patrón, complejo y relativamente estable, de relaciones de poder y propiedad. La perpetuación de dichas relaciones sociales, incluso en períodos relativamente cortos, definitivamente no es automática. Al igual que un organismo vivo, la estabilidad de la esfera económica es resultado de mecanismos explícitos constituidos para mantener y ampliar los patrones dominantes de poder y privilegio. Nosotros llamamos a la suma total de dichos mecanismos y sus acciones el proceso de reproducción.

En medio de las diversas relaciones sociales de la vida diaria, unas cuantas destacan por su importancia para nuestro análisis de la educación. Se trata precisamente de las relaciones sociales que son necesarias para garantizar las ganancias capitalistas y la estabilidad de la división de la mano de obra capitalista. Comprenden los patrones de dominación y subordinación del proceso de producción, la distribución de la propiedad de los recursos productivos, y los grados de distancia social y solidaridad entre los diferentes segmentos de la población trabajadora: hombres y mujeres, blancos y negros y cuellos blancos y azules, por mencionar algunos de los más destacados.

¿Cuáles son los mecanismos de la reproducción de estos aspectos de las

relaciones sociales de la producción de los Estados Unidos? En cierta medida, la estabilidad está representada por la ley y respaldada por el poder coercitivo del Estado. Nuestras cárceles están llenas de individuos que han funcionado fuera del marco del sistema del mercado de la propiedad privada. El cuerpo de policía urbana moderno, así como la Guardia Nacional, se originaron, en gran parte, como respuesta al temor de un levantamiento social despertado por la acción de los trabajadores militantes. Las sanciones legales, dentro del marco de las leyes de la propiedad privada, también canalizan las actividades de grupos (por ejemplo, sindicatos) de conformidad con las relaciones de poder dominantes. De igual manera, se usa la fuerza para establecer la división de los trabajadores y sus recompensas dentro de la empresa; los disidentes están sujetos a destitución, y los directores que no se adapten a la «racionalidad capitalista» serán sustituidos.

Empero, atribuir la reproducción exclusivamente a la fuerza raya en lo absurdo. En condiciones normales, la eficiencia de la coerción depende cuando menos de la incapacidad o la oposición de quienes están sujetos a ella, de unirse para enfrentársele. Las leyes consideradas ilegítimas generalmente tienden a perder su poder coercitivo, y la fuera descarada aplicada con demasiada frecuencia tiende también a destruirse por sí misma. La consolidación y la extensión del capitalismo han engendrado luchas de feroz intensidad. No obstante, los ejemplos de fuerza dirigida en contra de una oposición unida y activa son esporádicos y generalmente han dado lugar a un relajamiento de las tensiones, de una forma u otra, mediante una combinación de compromiso, cambio estructural y acoplamiento ideológico. Por lo tanto, está bien claro que la conciencia de los trabajadores —creencias, valores, concepto de sí mismos, tipos de solidaridad y fragmentación, al igual que formas de conducta y desarrollo personales— es fundamental para la perpetuación, validación y buen funcionamiento de las instituciones económicas. La reproducción de las relaciones sociales de la producción depende de la reproducción de la conciencia.

¿Bajo qué condiciones aceptarán los individuos el patrón de relaciones sociales que enmarca sus vidas? En la creencia de que el desarrollo a largo plazo del sistema existente tiene posibilidades de satisfacer sus necesidades, los individuos y los grupos podrían abrazar en forma activa estas relaciones sociales. Si fallara esto, y no tuvieran a la vista una alternativa que pudiera mejorar notablemente su situación, podrían aceptar su condición en forma fatalista. Incluso si tuvieran eso a la vista, podrían someterse pasivamente al marco de la vida económica y buscar soluciones individuales para los problemas sociales si creyeran que las posibilidades de realizar el cambio son remotas. La reproducción de la conciencia entra en cada una de estas valoraciones.

El sistema económico será abrazado cuando, primero, las necesidades percibidas de los individuos sean congruentes con los tipos de satisfacción que el sistema económico pueda proporciona objetivamente. Si bien las necesidades comprensibles pueden estar determinadas, en parte, biológicamente, la mayoría se crean mediante la suma de las experiencias de los individuos en la sociedad. Por lo tanto, las relaciones sociales de la producción son reproducidas, en parte, mediante la armonía entre las necesidades

que genera el sistema social y los medios que tiene a su disposición para satisfacer dichas necesidades.

Segundo, la idea de que el cambio social fundamental no es factible, es inoperante y utópico, normalmente está sostenida por una trama compleja de perspectivas ideológicas profundamente enraigadas en la vida cultural y científica de la comunidad, y se refleja en la conciencia de sus componentes. No obstante, el fomento de la «conciencia de lo inevitable» no corre exclusivamente a cargo del sistema cultural. También deben existir mecanismos que sistemáticamente frustran el desarrollo espontáneo de las experiencias sociales que contradirían tales creencias.

Creer en la futilidad de la organización para lograr un cambio social fundamental se ve facilitado aún más por las diferencias sociales que fragmentan las condiciones de vida de las clases subordinadas. La estrategia de «divide y vencerás» ha permitido a las clases subordinadas mantener su poder desde los albores de la civilización. La conciencia fragmentada de una clase subordinada, una vez más, no es producto exclusivo de fenómenos culturales, sino ha de reproducirse mediante las experiencias de la vida diaria.

La creencia se adquiere mediante la percepción directa del individuo y su participación en la vida social.[1] De hecho, la experiencia diaria en sí frecuentemente funciona como fuerza de inercia estabilizadora. Por ejemplo, cuando la población trabajadora está estratificada de manera efectiva, las necesidades individuales y el concepto de sí mismo se desarrollan de un manera igualmente fragmentada. Los jóvenes con diferentes características raciales, sexuales, étnicas o económicas perciben directamente las posiciones económicas y las prerrogativas de «su clase de gente». Cuando ajustan sus aspiraciones de conformidad, no sólo reproducen la estratificación en el nivel de conciencia personal, sino que hacen que sus necesidades estén en armonía (cuando menos parcialmente) con las condiciones fragmentadas de la vida económica. De igual manera, los individuos tienden a canalizar el desarrollo de sus facultades personales —cognoscitivas, emocionales, físicas, estéticas y espirituales— en direcciones donde tendrán ocasión de ejercerlas. Así, el carácter enajenado del trabajo, por ejemplo, lleva a la gente a concluir su potencial creativo hacia renglones fuera de la actividad económica: consumo, viajes, sexualidad y vida familiar. Así, las necesidades y la satisfacción de necesidades tienden otra vez a tener congruencia y el trabajo enajenado queda reproducido en el nivel de conciencia personal.[2]

Empero, esta congruencia es alterada continuamente. La satisfacción de necesidades da origen a nuevas necesidades. Estas nuevas necesidades se derivan de la lógica del desarrollo personal, así como de la estructura cambiante de la vida material y, a su vez, socavan la reproducción de la concien-

1. Herbert Gintis, «Welfare criteria with endogenous preferences: the economics of education», *International Economic Review*, junio de 1974; Alfred Schutz y Thomas Luckman, *The structure of the life-word*, Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1973, y Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*, Garden City, L. I., Nueva York, Doubleday and Co., 1966.

2. Para más información sobre estas cuestiones, véase Herbert Gintis, «Alienation and power», *The Review of Radical Political Economics*, vol. 4, núm. 5, otoño de 1972.

cia. Por tal motivo, la reproducción de la conciencia no puede ser un producto secundario, simple y fortuito de la experiencia social. Más bien, las relaciones sociales se deben organizar conscientemente a fin de facilitar la reproducción de la conciencia.

Tomemos por ejemplo la organización de la empresa capitalista. Las relaciones de poder y los criterios de contratación en la empresa están organizados de forma tal que reproduzcan los conceptos que los trabajadores tienen de sí mismos, la legitimidad de sus asignaciones dentro de la jerarquía, un sentido de la inevitabilidad tecnológica de la división jerárquica del trabajo misma, y la distancia social entre los grupos de trabajadores de la organización. De hecho, aunque algunos indicios de autoadministración por parte de los trabajadores puedan resultar una exitosa triquiñuela motivacional, cualquier delegación de poder real a los trabajadores se convierte en una amenaza para las ganancias, toda vez que tiende a socavar patrones de conciencia compatibles con el control capitalista. Al generar necesidades y posibilidades nuevas, al demostrar que una democracia económica más completa es factible, al incrementar la solidaridad de los trabajadores, un programa integrado y políticamente consciente para la participación de los trabajadores en la toma de decisiones podría socavar la estructura de poder de la empresa. La gerencia accederá a tales cambios sólo ante el embate extremo de la rebelión de los trabajadores y una moral que se desintegra rápidamente, si acaso.

Sin embargo, la reproducción de la conciencia no se puede garantizar con estos mecanismos directos exclusivamente. La iniciación de los jóvenes en el sistema económico se facilita aún más por una serie de instituciones, incluyendo la familia y el sistema educativo, que están más estrechamente relacionadas con la formación de la personalidad y la conciencia. La educación funciona primordialmente a través de las relaciones institucionales a las que se somete a los estudiantes. Por lo tanto, la instrucción escolar fomenta y recompensa el desarrollo de ciertas habilidades y la manifestación de ciertas necesidades, a la par que frustra y castiga otras. A través de estas relaciones institucionales, el sistema educativo da forma a los conceptos de sí mismos, a las aspiraciones y a las identificaciones de clase social de los individuos, y a los requisitos de la división social del trabajo.

El grado en que el sistema educativo de hecho logra estos objetivos varía considerablemente de un período a otro. En capítulos posteriores veremos que en la historia de los Estados Unidos estos mecanismos de reproducción han fracasado reiteradamente, en ocasiones de manera sumamente espectacular. En la mayoría de los períodos —y sin lugar a dudas el actual no es la excepción— los esfuerzos por usar las escuelas para reproducir y extender las relaciones de producción capitalistas se han topado tanto con la dinámica interna del sistema educativo cuanto con la oposición popular.

En capítulos anteriores hemos identificado los dos objetivos principales de las clases dominantes en la política educativa: la producción de una fuerza de trabajo y la reproducción de aquellas instituciones y relaciones sociales que facilitan la transformación de fuerza de trabajo en ganancias. Ahora podemos ser mucho más concretos respecto a la forma en que las instituciones educativas son estructuradas para satisfacer estos objetivos. En primer

término, la instrucción escolar produce muchas de las capacidades cognoscitivas y técnicas requeridas para un rendimiento laboral adecuado. En segundo, el sistema educativo ayuda a legitimar la desigualdad económica. Como dijimos en el capítulo anterior, la orientación objetiva y meritocrática de la educación estadounidense reduce el descontento respecto de la división jerárquica del trabajo y del proceso mediante el cual los individuos alcanzan un puesto en ella. En tercero, la escuela produce, recompensa y etiqueta las características personales relevantes para la distribución de puestos en la jerarquía. En cuarto, el sistema educativo, a través del patrón de las diferencias de estatus que alienta, refuerza la conciencia estratificada en la que se funda la fragmentación de las clases económicamente subordinadas.

¿Qué aspectos del sistema educativo le permiten servir para tales funciones diversas? En los siguientes párrafos sugeriremos que la capacidad que tiene el sistema educativo para reproducir la conciencia de los trabajadores reside en un simple principio de correspondencia: cuando menos durante el último siglo, la instrucción escolar ha contribuido a la reproducción de las relaciones sociales de la producción principalmente mediante la correspondencia entre escuela y estructura de clase.

Pensándolo bien, tal afirmación no es sorprendente. Todas las instituciones básicas de un sistema social «estable» dirigirán el desarrollo personal hacia un curso que resulte compatible con su reproducción. Lógicamente, en sí, esto no es una crítica del capitalismo ni de la educación estadounidense. En cualquier sociedad imaginable, los individuos se ven obligados a desarrollar sus capacidades en un sentido u otro. La idea de un sistema social que simplemente permite a las personas desarrollarse libremente de acuerdo con sus «naturalezas internas» resulta inimaginable, toda vez que la naturaleza humana sólo adquiere forma concreta a través de la interacción del mundo físico y de las relaciones preestablecidas.

Nuestra crítica de la educación y otros aspectos del desarrollo humano en los Estados Unidos reconoce plenamente la necesidad de algún tipo de socialización. La interrogante crítica es: ¿para qué? En los Estados Unidos la experiencia del desarrollo humano está dominada por una estructura económica antidemocrática, irracional y explotadora. Los jóvenes no tienen otra alternativa ante las exigencias del sistema que una vida de pobreza, dependencia e inseguridad económica. Nuestra crítica, como sería de esperarse, se centra en la estructura de los puestos. En la economía estadounidense, el trabajo se ha convertido en un hecho real al que los individuos deben, en términos generales, someterse, y sobre el cual no ejercen ningún control. Al igual que el clima, el trabajo «le cae» a las personas. Una alternativa liberada, participativa, democrática y creativa apenas si puede concebirse, y mucho menos sentirse. El trabajo en el capitalismo es una actividad enajenada.

Con miras a reproducir las relaciones sociales de la producción, el sistema educativo debe intentar enseñarle a la gente a ser convenientemente subordinada y a rendirle una conciencia lo suficientemente fragmentada como para excluir la posibilidad de que se una para conformar su propia existencia material. Las formas de conciencia y conducta alentadas por el sistema educativo han de ser enajenadas en sí mismas, en el sentido de que no han de

conformarse a los dictados de la tecnología en la lucha con la naturaleza, ni a las capacidades de desarrollo inherentes de los individuos, sino más bien a las necesidades de la clase capitalista. Son las prerrogativas del capital y los imperativos de las ganancias, y no las capacidades humanas y las realidades técnicas, las que hacen que la instrucción norteamericana sea lo que es. Ésta es nuestra acusación.

El principio de correspondencia

> En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad; [...] La totalidad de esas relaciones de producción constituye [...] la base real sobre la cual se alza un edificio [*Uberbau*] jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social.
>
> KARL MARX, *Contribución a la crítica de la economía política*, México, Siglo XXI, 1981

El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, creemos, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación —las relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y estudiantes y su trabajo— son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación, la enajenación de éste sobre el contenido de sus planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, en lugar de mediante la integración del estudiantes, bien en el proceso (aprendizaje), bien en el resultado (conocimientos) del «proceso de producción» de la educación. La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas. Cuando acostumbra a los jóvenes a una serie de relaciones sociales similares a las del lugar de trabajo, la instrucción escolar intenta encauzar el desarrollo de las necesidades personales hacia sus requerimientos.

Empero, la correspondencia entre la instrucción escolar y las relaciones sociales de la producción va más allá de este nivel de acumulación. Los diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores dentro de diferentes niveles de la estructura ocupacional y, correspondientemente, tienden hacia una organización interna comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo. Como hemos visto, en los niveles más bajos de la jerarquía de la empresa destaca el respeto por las reglas; en los niveles medios, la dependencia y la capacidad para operar sin supervisión directa y constante, mientras que en los niveles altos se fomenta la interiorización de las normas de la empresa. De igual manera, en el caso de la educación, los primeros niveles (últimos años de bachillerato) tienden a limitar y canalizar considerablemente las actividades de los estudiantes. Un poco más adelante, los «community colleges» y la escuelas normales dan cabida a una actividad más independiente y a una supervisión global inferior. En la cima, las escuelas superiores con planes de cuatro años destacan las relaciones sociales equiparables a las de los niveles superiores de la jerarquía de la producción.[3] Así, las escuelas mantienen constantemente su control sobre los estudiantes. Conforme «dominan» un tipo de reglamentación conductual, se les permite pasar a la siguiente o bien se les encauza al nivel correspondiente en la jerarquía de la producción. Incluso dentro de una misma escuela, las relaciones sociales de diferentes ramas tienden a conformarse a diferentes normas conductuales. Así, en el bachillerato, las ramas vocacionales y generales destacan el respeto por las reglas y la supervisión estrecha, mientras que la rama universitaria tiende a una atmósfera más abierta que destaca la interiorización de las normas.

Estas diferencias de las relaciones sociales entre y dentro de las escuelas reflejan en parte los entornos sociales de los estudiantes y sus probables posiciones económicas futuras. Así, los negros y otras minorías se concentran en escuelas cuyo orden interno represivo, arbitrario y generalmente caótico, sus estructuras coercitivas de autoridad y las ínfimas posibilidades de progreso reflejan las características de los puestos de trabajo inferiores. De manera similar, las escuelas predominantemente compuestas por miembros de la clase trabajadora tienden a destacar el control conductual y el acatamiento de reglas, mientras que las escuelas de las zonas de gente acomodada hacen uso de sistemas relativamente abiertos que favorecen la mayor participación del estudiante, la supervisión menos directa, más elecciones estudiantiles y, en general, un sistema de valores que destaca la interiorización de los estándares del control.

Los patrones diferenciales de socialización de las escuelas a las que asisten estudiantes de diferentes clases sociales no surgen por accidente. Más bien reflejan el hecho de que los objetivos y las esperanzas educativas de los administradores, maestros y padres (así como las respuestas de los estudiantes a diversos patrones de enseñanza y control) difieren para estudiantes de diferentes clases sociales. En momentos cruciales de la historia de la educación en los Estados Unidos, los cambios en las relaciones sociales de la instrucción escolar han sido dictados en aras de una reproducción más armoniosa de la estructura de clases. Empero, en el funcionamiento diario de las escuelas la

3. Jeanne Binstock, «Survival in the American college industry», tesis inédita de doctorado, Brandeis University, 1970.

conciencia de los diferentes estratos ocupativos, derivada del entorno cultural y de la experiencia laboral, es capital para el mantenimiento de las correspondencias que hemos descrito. Los padres de la clase trabajadora parecen apoyar métodos educativos más estrictos, hecho que refleja su propia experiencia laboral, la misma que ha demostrado que la sumisión a una autoridad es ingrediente esencial para la capacidad propia de conseguir y retener un trabajo constante y bien remunerado. El hecho de que los padres profesionales o autoempleados prefieran un ambiente más abierto y den mayor importancia al control de las motivaciones es asimismo reflejo de su posición en la división social del trabajo. Cuando tienen la oportunidad, es más probable que los padres que tienen un estatus más elevado escojan «aulas abiertas» para sus hijos, a diferencia de sus vecinos de estatus más bajo.[4]

Las diferencias de las relaciones sociales de la escolaridad son reforzadas incluso más por la desigualdad de recursos financieros. La cantidad de sostén financiero dedicado a la educación de niños de grupos minoritarios y de familias de ingresos bajos permite que se destinen más recursos a los niños de quienes desempeñan papeles más importantes en la economía; también impone a los maestros y administradores de las escuelas de la clase trabajadora un tipo de relaciones sociales que refleja con bastante exactitud las de la fábrica. Las consideraciones de orden financiero de las escuelas sostenidas con pocos recursos militan en contra de las clases pequeñas e íntimas, de los cursos de elección múltiple y de los maestros especializados (salvo el personal disciplinario). Imposibilitan el tiempo libre para los maestros y el espacio libre requerido para un entorno educativo más abierto y flexible. Las escuelas bien financiadas a las que asisten los hijos de los ricos pueden ofrecer mayores oportunidades para el desarrollo de la capacidad para un trabajo independiente que les permita vivir, y todas las demás características necesarias para un rendimiento laboral adecuado en los niveles superiores de la jerarquía ocupacional.

Gran parte de la descripción anterior resultará familiar al lector y ha sido documentada muchas veces.[5] Empero, sólo en fecha reciente se ha efectuado una verificación estadística. Repasaremos varios estupendos estudios que abarcan tanto la educación superior cuanto la media. Jeanne Binstock investigó los diferentes patrones de las relaciones de la educación superior mediante el análisis de los reglamentos universitarios que contenían reglas, reglamentos y normas de cincuenta y dos universidades estatales, escuelas superiores, escuelas normales y universidades privadas, seglares, sectarias y católicas. Binstock clasificó cada escuela con base en una serie de dimensiones,[6] incluyendo la rigidez o apertura de la estructura académica, la amplitud

4. Burton Rosenthal, «Educational investments in human capital: the significance of stratification in the labor market», tesis honorífica inédita, Harvard University, 1972, y Edgar Z. Friedenberg, *Coming of age in America*, Nueva York, Random House, 1965.

5. Florence Howe y Paul Lauter, «The schools are rigged for failure», *New York Review of Books*, 20 de junio de 1970; James Herndon, *The way it spozed to be*, Nueva Yofk, Simon and Schuster, 1968, y Ray C. Rist, «Student social class and teacher expectations: the self fulfilling prophesy in ghetto education», *Harvard Educational Review*, agosto de 1970.

6. Binstock [1970], *op. cit.*, pp. 103-106.

de los reglamentos que regían la conducta personal y social, y el grado de control que tenían los estudiantes sobre sus cuestiones culturales y actividades extracurriculares. Su conclusión general es muy sencilla:

> Las variaciones principales de las experiencias universitarias están ligadas a diferencias psicológicas en la percepción y la aspiración laborales de los grupos (ocupacionales) de las clases sociales más importantes que son sus principales consumidores. Cada clase social difiere en sus creencias sobre cuáles son las habilidades técnicas e interpersonales, rasgos de carácter y valores laborales más valiosos para la supervivencia económica (estabilidad) o para lograr ventajas económicas (movilidad). Cada clase (con subvariaciones basadas en religión y nivel de condición urbana) tiene su propia conciencia económica basada en sus propias experiencias laborales y en sus propias ideas (correctas o no) de las esperanzas adecuadas para puestos dentro de la escala económica, por encima de las propias [...] Las universidades compiten por los diversos mercados de clases sociales mediante la especialización de sus ofertas. Cada tipo diferente de escuela superior subsiste proporcionando series circunscritas «blandas» y «duras» de capacitación de habilidades que generalmente corresponden tanto a las esperanzas de un grupo de una clase social particular de clientes cuanto a las necesidades específicas de series de habilidades «blandas» y «duras» de los estratos particulares del sistema industrial.[7]

Binstock aisló varios rasgos organizativos fuertemente relacionados con las diversas instituciones educativas que estudió. En primer término, diferenció el control conductual que incluye reglas de la conducta del estudiante, en lugar de intenciones, y destaca el cumplimiento externo en lugar de las normas interiorizadas, y el control motivacional que da mayor importancia a la orientación a las tareas sumamente flexibles, variables y no especificadas, y busca promover sistemas de valores que destacan la ambigüedad y la innovación, a cambio de la seguridad, la tradición y el conformismo. En segundo, Binstock aisló la orientación de líder-versus-seguidor donde algunas escuelas destacan los futuros puestos subordinados a sus cargos y la docilidad de enseñanza y donde otras destacan la necesidad de desarrollar el concepto propio de «liderazgo».

Binstock encontró que las instituciones que cuentan con estudiantes de clase trabajadora están encaminadas a proporcionar personal para puestos de menor nivel dentro de la jerarquía de la producción y prefieren la capacidad para seguir y el control conductual, mientras que las escuelas más elitistas tienden a proporcionar personal para puestos de mayor nivel, alientan la capacidad para dirigir y el control de las motivaciones. Su conclusión es:

> Aunque esté constantemente en un proceso de reforma, la industria universitaria continúa siendo una jerarquía clasificada de metas y prácticas que responde a presiones de clase social, con un acceso escalonado al equipo

7. *Ibid.*, pp. 3-4.

técnico, las habilidades organizativas, las perspectivas emocionales y los valores de clase (trabajo) necesarios para cada nivel estratificado del sistema industrial.[8]

La evidencia de la correspondencia entre las relaciones sociales de la producción y la educación, sin embargo, va mucho más allá de este nivel estructural y arroja luz sobre el carácter común de los patrones de las motivaciones alentados por estas dos esferas de la vida social. Cuando se yuxtaponen las recientes investigaciones de Gene Smith, Richard Edwards, Peter Meyer y las nuestras, se puede ver que el mismo tipo de conducta es recompensado tanto en la educación cuanto en el trabajo. En un intento por cuantificar los aspectos de la personalidad y la motivación, Gene Smith ha empleado un procedimiento de pruebas relativamente sensible, que ha mostrado, en una serie de estudios muy bien realizados,[9] ser excelente para el pronóstico del éxito educativo (promedio de puntos-grado). Después de notar que los inventarios de la personalidad tradicionalmente se ven afectados por su abstracción de los entornos de la vida real, y por su uso de un único instrumento evaluativo, Smith dirigió la vista a la evaluación presentada por compañeros estudiantes sobre cuarenta y dos rasgos comunes de la personalidad, basados en la mutua observación de los estudiantes, respecto a su conducta real en el aula. A continuación, una técnica estadística llamada análisis de factores dio cabida a la identificación de cinco rasgos generales —afabilidad, extraversión, inclinación al trabajo, emotividad y espíritu servicial— que resultaron estables a lo largo de diferentes muestras. De entre estos cinco rasgos, sólo el factor de la inclinación al trabajo, que Smith llama «fuerza de carácter» —que incluye rasgos como «... no se da por vencido, consciente, responsable, sumamente ordenado, no tiene inclinación a soñar despierto, decidido, perseverante...»— tuvo relación con el éxito escolar. Smith pasó a demostrar que, en varias muestras, este rasgo de la orientación al trabajo tenía triple éxito al pronosticar el rendimiento académico posterior al bachillerato, en comparación con cualquier combinación de trece variables cognoscitivas, incluyendo el examen de aptitud escolar en gramática y matemáticas y el lugar ocupado dentro del grupo de bachillerato.

Nuestro colega Richard C. Edwards ha refinado más el procedimiento de Smith. Parte de su tesis doctoral sobre la naturaleza de la división jerárquica del trabajo consistió en una serie de dieciséis pares de medidas de la personalidad, relacionadas con el rendimiento laboral.[10] Edwards sostuvo que, toda vez que las evaluaciones de los supervisores a sus empleados es una determinante básica para contrataciones, despidos y ascensos, éstas son la mejor

8. *Ibid.*, p. 6.

9. Gene M. Smith, «Usefulness of Peer Ratings of Personality in educational reseach», *Educational and psychological measurement*, 1967; «Personality correlates of academic performance in theree dissimilar populations», actas de la LXXVII Convención Anual de la Asociación Americana de Psicología, 1967, y «Non-intelligence correlates of academic performance», copia mimeografiada, 1970.

10. Richard C. Edwards, «Alienation and inequality: capitalist relations of production in a bureaucratic enterprise», tesis de doctorado, Harvard University, julio de 1972.

medida para la idoneidad para un puesto y, de hecho, son los implementos que usó el sistema de la motivación en la organización. Edwards, por lo tanto, comparó las evaluaciones de los supervisores en cuanto al rendimiento del trabajador, con una serie de dieciséis medidas de la personalidad, evaluadas por los compañeros de los trabajadores. En una muestra de varios cientos de trabajadores del área de Boston encontró un grupo de tres rasgos de personalidad —que resumió como orientación a las reglas, confiabilidad e interiorización de las normas de la empresa— que pronostican, marcadamente, las evaluaciones de los supervisores para los trabajadores dentro del mismo grupo laboral. Es más, este resultado es válido incluso cuando la correlación de rasgos y atributos como la edad, el sexo, los antecedentes de clase social, la educación y el CI se hace mediante un análisis de regresión linear. De conformidad con nuestro análisis, Edwards encontró que la orientación a las reglas era relativamente más importante en los niveles más bajos de la jerarquía de la producción, que la interiorización de las normas predominaba en el nivel superior, mientras que la confiabilidad era la que destacaba en los niveles intermedios.[11]

El éxito obtenido por Edwards con esta prueba para pronosticar la evaluación que los supervisores otorgarían a los trabajadores nos llevó a pensar que la aplicación de las mismas formas a los estudiantes de bachillerato proporcionaría un nexo bastante directo entre el desarrollo de la personalidad en la escuela y los requisitos para el desempeño en el trabajo.

Esta tarea la realizamos con nuestro colega Peter Meyer.[12] Su muestra estuvo compuesta por 237 personas del último año de bachillerato de un solo colegio del estado de Nueva York.[13] Siguiendo a Edwards, creó dieciséis pares de rasgos de personalidad,[14] y obtuvo promedios individuales de puntos-grado, de las puntuaciones del CI y de los exámenes de gramática y matemáticas para la admisión a escuelas superiores, obtenidos de registros escolares oficiales.[15]

Como era de esperarse, las calificaciones cognoscitivas proporcionaron el mejor pronosticador aislado del promedio de puntos-grado; de hecho, el que las calificaciones se basen marcadamente en el rendimiento cognoscitivo quizá sea el elemento más válido de la «ideología meritocrática». Empero, las dieciséis medidas de la personalidad tuvieron casi el mismo valor de pronóstico, teniendo una correlación múltiple de 0,63 en comparación con 0,77 para

11. Richard C. Edwards, «Personal traits and "success" in schooling and work», *Educational and Psychological Measurement*, 1975, y «Individual traits and organizational incentives: what makes a "good" worker?», *Journal of Human Resources*, 1976.

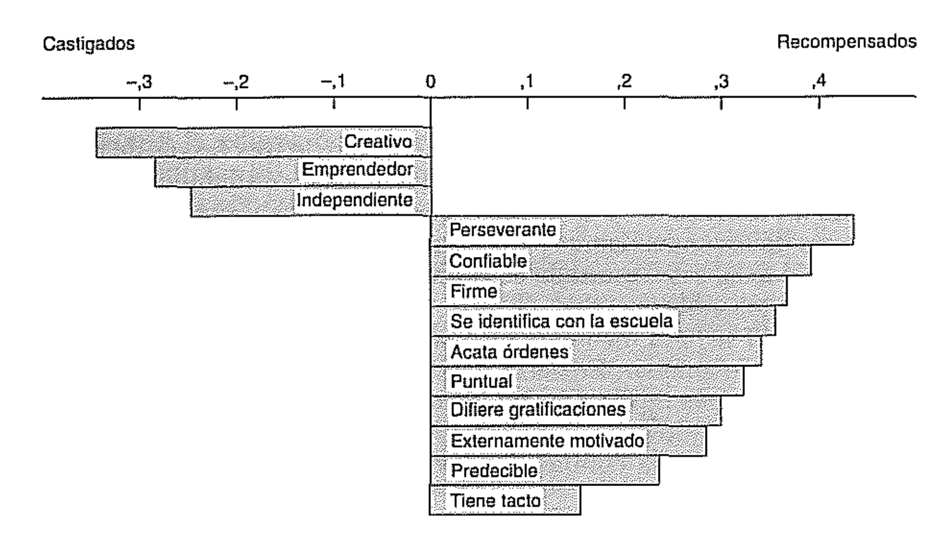
12. Peter J. Meyer, «Schooling and the reproduction of the social division of labor», tesis honorífica inédita, Harvard University, marzo de 1972.

13. La información acerca de la personalidad fue obtenida para el 97 % de la muestra. El promedio de las calificaciones en puntos y los datos de las calificaciones de las pruebas fue para el 80 % de la muestra, y la información sobre los antecedentes familiares fue para el 67 %. La imposibilidad para obtener información se debió usualmente a la falta de asistencia a la escuela por parte de los estudiantes durante los períodos de pruebas.

14. Éstos se describen en su totalidad en el apéndice B de la edición original.

15. La escuela escogida era de ingresos predominantemente más altos, de manera que la mayoría de los estudiantes había presentado exámenes de admisión a la universidad.

Correlación parcial con el promedio de puntos-grado



Nota: Cada columna indica la correlación parcial entre el promedio de puntos-grado y el rasgo de la personalidad indicado, y controlándola mediante el CI y el examen de aptitud escolar, gramatical y de matemáticas. Los rasgos castigados (izquierda) indican creatividad y autonomía, mientras que los rasgos recompensados (derecha) indican subordinación y disciplina. Los datos son de Samuel Bowles, Herbert Gintis y Peter Meyer, «The log shadow of work: education, the family and the reproduction of the social division of labor», *The Insurgent Sociologist*, verano de 1975. Todas las correlaciones parciales tienen significación estadística a nivel del 1 %. Los resultados de las calificaciones de inglés, exclusivamente, y de una calificación de la actitud frente a maestros, en lugar del promedio de puntos-grado, son similares.

FIG. 1. *Rasgos de la personalidad recompensados y castigados (en una escuela secundaria de Nueva York).*

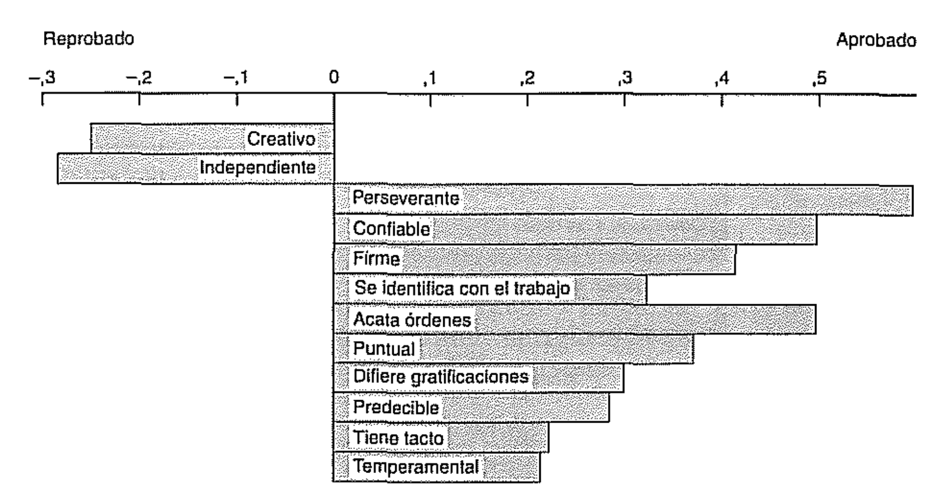
las variables cognoscitivas.[16] Sin embargo, el patrón de su contribución a las calificaciones tuvo más importancia que el valor de pronóstico global de los rasgos de la personalidad. Para revelar este patrón, en primer lugar eliminamos el efecto de las diferencias del rendimiento cognoscitivo en las calificaciones individuales y, de ahí, calculamos la correlación entre las calificaciones y los rasgos de la personalidad.[17] Estos resultados aparecen en la figura 1.

El patrón de las asociaciones que resultan sostiene claramente el principio de correspondencia y, decididamente, repite nuestro estudio empírico inicial de las calificaciones presentado en el capítulo 2 de la edición original. Los únicos rasgos importantes que reciben castigo son precisamente aquellos que resultan incompatibles con el conformismo a la división jerárquica del trabajo: la creatividad, la independencia y lo emprendedor. Por otra parte, todos los rasgos de la personalidad que esperábamos fueran recompensados lo son, y significativamente. Por último, un vistazo a la figura 2 nos indica una

16. La correlación múltiple del CI, Examen de aptitu oral y Examen de aptitud matemática con calificación promedio (CP) fue r = 0,769, mientras que su correlación con las variables de personalidad fue r = 0,25.

17. Esto es, creamos coeficientes de correlación parciales entre la CP y cada media de la personalidad, como control para el CI, EA-verbal y EA-matemática. Los valores numéricos se presentan en el apéndice B de la edición original.

Correlación con la evaluación del supervisor



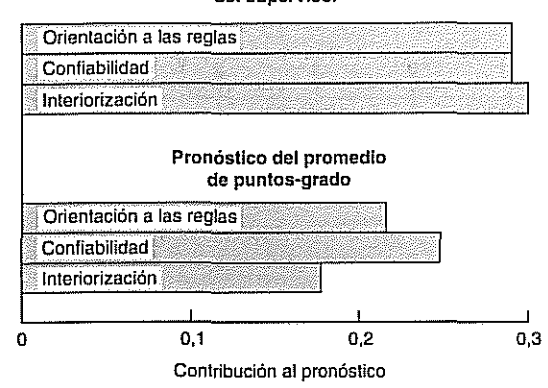
Nota: El patrón de los rasgos de la personalidad que indica la aprobación del supervisor corresponde a los que se recompensan en el bachillerato. Cada columna indica la correlación entre las evaluaciones del supervisor y el rasgo de la personalidad indicado. Los resultados son similares a los de la figura 5-1 de la edición original, salvo que emprendedor es insignificante y temperamental importante en la muestra de trabajadores. Los datos son de Richard C. Edwards, «Personal traits and "success" in schooling and work», *Educational and Psychological Measurement*, 1976; «Individual traits and organizational incentives: what makes a "good worker"?», *Journal of Human Resources*, primavera de 1976, y se basan en una muestra de 240 trabajadores de varias oficinas gubernamentales de la zona de Boston. Todas las correlaciones tienen significado al nivel de 1 %.

FIG. 2. *Rasgos de la personalidad aprobados por los supervisores.*

correspondencia realmente notable entre los rasgos de la personalidad que son recompensados o castigados por las calificaciones en el estudio de Meyer y el patrón de rasgos que Edwards consideró indicativo de las altas o bajas evaluaciones hechas por los supervisores en la industria.

En nuestro análisis de los datos de Meyer, como segundo paso usamos el análisis de factores para consolidar las dieciséis medidas de la personalidad en tres «factores de la personalidad». El análisis de factores nos permite reunir en un grupo aquellos rasgos medidos que normalmente van asociados entre sí, considerando a todos los individuos de la muestra. El primer factor, que llamamos «sumisión a la autoridad», comprende los siguientes rasgos: firme, se identifica con la escuela, puntual, confiable, motivado externamente, y perseverante. Además, incluye independiente y creativo, considerados negativos. El segundo, que llamamos temperamento comprende: no agresivo, no temperamental, no franco, predecible, con tacto y no creativo. Al tercero lo llamamos control interno y comprende: empatía frente a las órdenes y difiere la gratificación.[18]

18. Destacamos que estas agrupaciones están determinadas por un programa de computadora con base en el patrón de relación observado entre las dieciséis variables. El que sean tan claramente interpretables, en vez de ser confusas, es un indicador más de lo correcto de nuestro análisis. No hemos agrupado los rasgos de personalidad en términos de nuestra teoría preconcebida, sino que hemos observado cómo se agrupan de manera *natural* en nuestros datos.



Nota: Los tres renglones superiores indican los coeficientes de regresión normalizados estimados de los factores de la personalidad en una ecuación que pronostica las evaluaciones del supervisor. Los tres renglones inferiores indican los coeficientes de los mismos tres factores en una ecuación que pronostica el promedio de puntos-grado del bachillerato. Todos los factores tienen significación a partir del nivel de 1 %.

Fuente: Bowles, Gintis y Meyer (1975); Edwards (véase citas completas en las figuras 1 y 2).

FIG. 3. *Pronóstico del rendimiento en el trabajo y de las calificaciones escolares a partir de los mismos rasgos de personalidad.*

Estos tres factores no son plenamente comparables con los tres factores de Edwars. Así, nuestra sumisión a la autoridad, aparentemente, se combina con los factores de las reglas y la confiabilidad de Edwards, si bien nuestro control interno es comparable con el factor de interiorización de Edwards. En este segundo caso, tanto los datos de Edwards como los de Meyer describen a un individuo que sensiblemente interpreta los deseos de su superior y que funciona convenientemente sin una supervisión directa durante lapsos considerables.

Nuestra teoría pronosticaría que, a nivel de bachillerato, la sumisión a la autoridad sería el mejor pronóstico para las calificaciones entre los rasgos de la personalidad, mientras que la interiorización serían el menos importante. (El factor del temperamento resulta esencialmente irrelevante para nuestra teoría y probablemente no tenga importancia.) Tal pronóstico fue confirmado. Al evaluar la contribución independiente de las medidas cognoscitivas y de los factores de la personalidad al pronóstico de las calificaciones, encontramos que el examen de aptitud escolar de matemáticas era el más importante, a continuación venían la sumisión a la autoridad y las calificaciones del aspecto gramatical del examen de aptitud escolar (cada una de ellas con igual importancia). El control interno resultó mucho menos importante como pronóstico. Las variables del temperamento y del CI no representaron una contribución independiente.

Así, cuando menos en el caso de esta muestra, los rasgos de la personalidad recompensados en las escuelas parecen ser bastante similares a los que indican un buen rendimiento laboral dentro de una economía capitalista. Es más, ya que Edwards y Meyer usaron esencialmente las mismas medidas para

los rasgos de la personalidad, podemos comprobar la afirmación de otra forma más. Podemos tomar los tres rasgos generales extraídos por Edwards en la jerarquía de trabajadores —orientación a las reglas, confiabilidad e interiorización de las normas— y encontrar la relación entre dichos rasgos y los grados en el estudio escolar de Meyer. Los resultados que aparecen en la figura 3 tienen una congruencia sorprendente.[19]

Si bien el principio de correspondencia se sostiene a la luz de las prácticas de calificaciones, hemos de destacar que los datos empíricos sobre las calificaciones no se deben considerar como totalmente reveladores del funcionamiento interno de la reproducción en el sistema educativo de la división social del trabajo. En primer término, la estructura global de las relaciones sociales del encuentro educativo es la que reproduce la conciencia, no sólo las prácticas para calificar. Los rasgos de la personalidad no son los únicos atributos personales relevantes captados en los datos; otros lo serían las formas de la presentación propia, la imagen propia, las aspiraciones y las identificaciones de clase. La medición de los rasgos de la personalidad, además, es sumamente compleja y difícil y dichos estudios probablemente no puedan captar sino una pequeña parte de las dimensiones pertinentes. Por último, tanto los rasgos recompensados en escuelas, como respecto al rendimiento laboral, difieren de acuerdo con el nivel educativo, la composición de clases de las escuelas y el registro educativo particular del estudiante. Tales sutilezas no se reflejan en estos datos.

Por todos estos motivos, no esperaríamos que las calificaciones de los estudiantes fueran un mecanismo de predicción del éxito económico. Además, las calificaciones claramente están dominadas por el rendimiento cognoscitivo de los estudiantes que, como hemos visto, no es muy relevante para el éxito económico. Es más, podríamos esperar que en un estudio convenientemente controlado, donde fueran comparados los rendimientos laborales de los individuos en el mismo trabajo y con una experiencia educativa comparable, las calificaciones serían buenos mecanismos de predicción. Hemos podido encontrar sólo un estudio que se acerque ligeramente a estos requisitos, un estudio que claramente sostiene nuestra postura y que es lo suficientemente interesante como para que lo presentemos con cierto detalle.[20] Marshall S. Brenner estudió a cien empleados que se habían unido a la Lockheed-California Company después de obtener su certificado de bachillerato en los distritos escolares de la ciudad de Los Ángeles. De las boletas de calificaciones de bachillerato de los empleados obtuvo su promedio de calificaciones escolares, el porcentaje de ausencia a clases, la evaluación de los «hábitos de trabajo» presentada por los profesores y la evaluación de «cooperación», también por parte de los profesores. Además de estos datos, reunió tres evaluaciones del rendimiento en el trabajo, presentadas por supervisores de los empleados: una

19. Esto fue tomado del cuadro 3 de Edwards (1975), *op. cit.*, y Samuel Bowles, Herbert Gintis y Peter Meyer, «The long shadow of work: education, the family and the reproduction of the social division of labor», *The Insurgent Sociologist*, verano de 1975.

20. Marshal H. Brenner, «The use of high school data to predict work performance», *Journal of Applied Psychology*, vol. 52, núm. 1, enero de 1968. Este estudio nos fue sugerido por Edwars, y es analizado por Edwards (1972), *op. cit.*

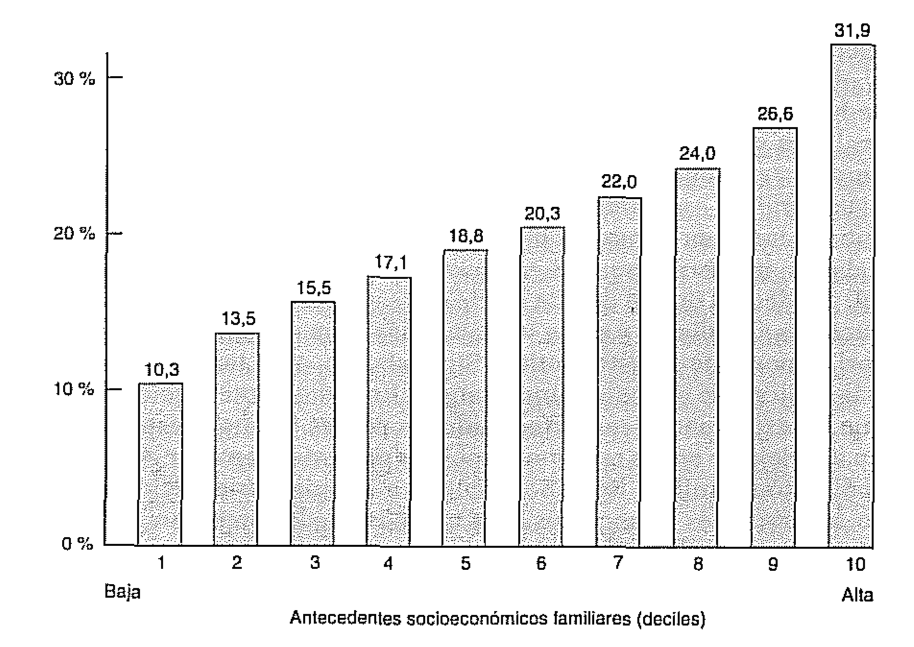
«calificación de capacidad», una «calificación de conducta» y una «calificación de productividad» presentadas por supervisores. Brenner descubrió una importante correlación entre las calificaciones y todas las medidas de la evaluación de los supervisores.

Hemos vuelto a estudiar los datos de Brenner a fin de descubrir la fuente de esta correlación. Una posibilidad es que las calificaciones midan el rendimiento cognoscitivo y que el rendimiento cognoscitivo determine el rendimiento laboral. No obstante, cuando se controlaron las evaluaciones de los profesores sobre los hábitos de trabajo y la cooperación, así como las ausencias a la escuela, mediante una regresión linear, las calificaciones no tenían capacidad para pronosticar ni la conducta del trabajador ni la productividad del mismo. De ahí podemos sacar dos conclusiones: en primer término, las calificaciones pronostican la idoneidad para el puesto exclusivamente a través de su componente no cognoscitivo; y en segundo, las evaluaciones de los profesores sobre la conducta en el aula son asombrosamente similares a la evaluaciones de los supervisores sobre la conducta en el puesto de trabajo. El componente cognoscitivo de las calificaciones sólo pronostica la calificación de la capacidad presentada por el supervisor —lo cual no resulta sorprendente a la luz de la posibilidad de que ambas estén relacionadas con el CI del empleado.[21]

¿Por qué, pues, la relación entre mayor instrucción escolar y mayores ingresos? En el capítulo 3 de la edición original indicamos la importancia que tenían cuatro series de rasgos no cognoscitivos de los trabajadores: las características de la personalidad relacionadas con el trabajo, las formas de presentación propia, las características raciales, sexuales y étnicas y las credenciales. Pensamos que todos estos rasgos tienen parte en la relación que existe entre el nivel educativo y el éxito económico. Ya hemos indicado cómo los rasgos de la personalidad que conducen al rendimiento dentro de los diferentes niveles de la jerarquía son fomentados y recompensados por el sistema escolar. Un argumento similar, si bien más simple, se puede presentar en cuanto a las formas de la presentación propia. Los individuos que han alcanzado cierto nivel educativo tienden a identificarse unos con otros, socialmente, y a distinguirse de sus «inferiores». Tienden a ajustar sus aspiraciones y conceptos propios de igual manera, a la par que adquieren formas verbales y un comportamiento más o menos aceptable casualmente y adecuado para su nivel.[22] Como tales, tienen el correspondiente valor para los patrones interesados en conservar y reproducir

21. Las ecuaciones de regresión pertinentes se presentan en el apéndice B de la edición original.

22. Véase Clauss Offe, *Leistungsprinzip und Industrielle Arbeit*, Frankfurt, Europaische Verlaganstalt, 1970. Offe cita a Bensen y Rosenberg en Maurice *et al.* (comps.), *Indentity and anxiety*, Nueva York, The Free Press, 1960, pp. 183-184: «Los antiguos hábitos son descartados y los nuevos son nutridos. El posible éxito aprende cuándo simular entusiasmo, compasión, interés, afecto, modestia, confianza y maestría; cuándo sonreír y con quién reír y qué tan íntimo y amigable puede ser con otra persona. Selecciona su casa y su zona de residencia con cuidado; compra su ropa y escoge el estilo con vistas a la probable recepción en su oficina. Lee, o pretende haber leído los libros adecuados, las revistas adecuadas y los periódicos adecuados. Todo esto quedará reflejado en la "manera correcta de conversar" que adopta como suya... Se une al partido adecuado y adopta la ideología política de sus compañeros.»



Nota: Cada columna indica la probabilidad estimada de que un hombre se encuentre en la quinta parte superior de la distribución de ingresos en caso de que sea de un decil dado de antecedantes socioeconómicos (como promedio pesado de la educación, estatus ocupacional e ingresos paternos) y si tiene un CI infantil promedio y un número promedio de años de instrucción escolar. Es decir, mide el efecto de los antecedentes socioeconómicos en los ingresos, independientemente de cualquier efecto ocasionado por la educación o diferencias de CI.
Muestra: Hombres, no negros, con antecedentes no agrícolas, edad 35-44.

Fuente: Samuel Bowles y Valerie Nelson, «The "inheritance of IQ" and the intergenerational reproduction of economic inequality», *op. cit.*

FIG. 4. *El efecto de los antecedentes socioeconómicos en el éxito económico es notable incluso en el caso de individuos con igual educación y CI.*

las diferencias de estatus en las que se funda la legitimidad y estabilidad de la división jerárquica del trabajo. Es más, en la medida que las credenciales educativas sean determinante independiente de la contratación y los ascensos, en forma directa, representarán una parte de la referida relación.[23]

Por último, los antecedentes familiares también representan una parte importante de la relación entre la instrucción escolar y los logros económicos. De hecho, en el caso de los hombres blancos, aproximadamente una tercera parte de la correlación entre la educación y los ingresos se debe a la relación común que tienen ambas variables con los antecedentes socioeconómicos, incluso teniendo constante el CI infantil.[24]

23. Véase Ivar Berg, *Education and jobs: the great training robbery*, Boston, Beacon Press, 1971, y Paul Taubman y Terence Wales, *Higher education and earnings*, Nueva York, McGraw-Hill, 1974.

24. Calculado de un coeficiente de correlación normalizado estimado de 0,23 en antecedentes socioeconómicos en una ecuación que utiliza los antecedentes, el CI infantil temprano y

Es decir, las personas cuyos padres tienen estatus económicos más altos tienden a alcanzan mayores ingresos por sí, independientemente de su educación, pero también tienden a lograr mayor educación. De ahí que la relación observada se vea reforzada.

De hecho, hay una marcada relación independiente entre los antecedentes familiares y el éxito económico, ilustrada en la figura 4. En el caso de la gran muestra nacional representada ahí, los niños del décimo más pobre de entre las familias escasamente tienen una tercera parte de probabilidades de terminar tan bien como los hijos pertenecientes a la décima parte de los acomodados, incluso aunque cuenten con los mismos logros educativos y CI infantil. ¿Cuál es el origen de este efecto? El carácter hereditario de la riqueza, las relaciones familiares y otras ventajas más o menos directas desempeñan un papel importante en este sentido. Sin embargo, aquí también hay influencias más sutiles y de no menos importancia. En la siguiente sección sostendremos que las experiencias que han tenido los padres en sus puestos de trabajo tienden a reflejarse en las relaciones sociales de la vida familiar. Así, mediante la socialización familiar, los niños tienden a adquirir orientaciones hacia el trabajo, aspiraciones y conceptos de sí mismos que los preparan para posiciones económicas similares. [...]

Conclusión

> Tú continuarás estando aquí mañana, pero tus sueños quizá no estén.
>
> CAT STEVENS

El sistema económico sólo es estable si la conciencia de los estratos y las clases que lo componen continúan siendo compatibles con las relaciones sociales que lo caracterizan como forma de producción. La perpetuación de la estructura de clases exige que la división jerárquica del trabajo se reproduzca en la conciencia de sus participantes. El sistema educativo es uno de entre varios mecanismos de reproducción a través de los cuales las elites dominantes buscan alcanzar su objetivo. Al proporcionar habilidades, legitimar desigualdades en las posiciones económicas y facilitar ciertos tipos de interrelación social de los individuos, la educación en los Estados Unidos conforma el desarrollo personal en torno a las necesidades del trabajo enajenado. El sistema educativo reproduce la división social capitalista del trabajo, en parte, mediante una correspondencia entre sus propias relaciones sociales internas y las del lugar de trabajo.

los años de instrucción escolar para predecir los ingresos para varones de edades de 35-44 años. Esto aparece en el cuadro 1 de Samuel Bowles y Valerie Nelson, «The "inheritance of IQ" and the intergenerational reproduction of economic inequality», *The Review of Economics and Statistics*, vol. 56, núm. 1, febrero de 1974. Los coeficientes correspondientes para otros grupos de edad son de 0,17 para las edades de 25-34; 0,29 para las edades de 45-54, y 0,11 para las edades de 55-64 años.

La tendencia a que las relaciones sociales de la vida económica se repitan en el sistema educativo y en la vida familiar radica en el fondo del fracaso del credo liberal educativo. Este hecho debe componer la base de un programa viable para el cambio social. Los patrones de la desigualdad, la represión y las formas de la dominación clasista no se pueden restringir a una sola esfera de la vida, sino que vuelven a aparecer en forma sustancialmente cambiada, aunque estructuralmente comparable, en todas las esferas. El poder y los privilegios de la vida económica salen a la superficie no sólo en el centro de las instituciones sociales que conforman la conciencia (la escuela y la familia) sino incluso en los encuentros personales, cara a cara, las actividades del tiempo de ocio, la vida cultural, las relaciones sexuales y las filosofías del mundo. En particular, la meta liberal del uso del sistema educativo como medio correctivo para superar la falta de «adecuación» del sistema económico es totalmente vana. Sostendremos, en nuestro último capítulo, que la transformación del sistema educativo y del patrón de las relaciones de clase, poder y privilegio de la esfera económica han de ir de la mano, como parte de un programa de acción integrado.

Hablar de cambio social es hablar de hacer historia. Así, nos vemos obligados a profundizar en las raíces históricas del sistema educativo actual a fin de comprender mejor el marco dentro del cual ocurre el cambio social. Nuestra interrogante central será: ¿cuáles fueron las fuerzas históricas que dieron origen a la actual correspondencia entre educación y vida económica y cómo se han visto afectadas por los cambios en la estructura de clases y por las luchas concretas del pueblo? ¿Cómo podemos dar forma a estas fuerzas para que sirvan a los objetivos de la igualdad económica y el desarrollo humano liberado?

Mostraremos que el desarrollo histórico del sistema educativo refleja un contrapunto de la reproducción y una contradicción. Como ya hemos visto, el desarrollo económico capitalista conduce a cambios constantes en las relaciones sociales de la producción y en la estructura pendiente de las clases. Estas relaciones sociales han comprendido conflictos de clase que, a lo largo de la historia de los Estados Unidos, periódicamente han cambiado, tanto en forma cuanto en contenido. En sentidos importantes, el sistema educativo ha servido para difundir y atenuar tales conflictos. Así, el carácter cambiante del conflicto social, enraizado en los cambios de la estructura de clase y en otras relaciones de poder y privilegios, ha dado por resultado la reorganización periódica de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, el sistema educativo ha evolucionado en formas que intensifican y politizan las contradicciones y conflictos básicos de la sociedad capitalista.

TEXTO 12

EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y ESTADO*

por MARTIN CARNOY

Las contradicciones que caracterizan al sistema educativo en las sociedades de capitalismo desarrollado reducen la eficacia mediadora de la escuela entre la superestructura ideológica y la infraestructura productiva. Matizando las corrientes tradicionales del pensamiento marxista, Carnoy afirma que las funciones de la educación son, además de ideológicas, económico-reproductivas y, de algún modo, represivas: adiestra, directa o indirectamente, de cara a la acumulación de capital, reproduce las relaciones de producción socializando a los jóvenes en un sistema de producción clasista, desigual e injusto, velando el conflicto de clases e imponiendo una ideología individualista y meritocrática, y, por último, impone la obligación de asistir a la escuela como único medio de obtener los títulos de crédito validados en el mercado laboral. Actualmente, la escuela, como aparato ideológico del Estado, atrae a los jóvenes ofreciéndoles movilidad social a cambio de mayor nivel de educación, pero, paradójicamente, la economía es incapaz de absorber a todos los titulados de alta formación que produce, al tiempo que inculca los ideales de la democracia política, que devienen una abstracción simbólica, y la creencia en la idea de un sistema económico justo y equitativo.

[...]

Una nueva interpretación

Baudelot/Establet y Bowles/Gintis han argüido (creo que correctamente) que la burguesía dominante de las sociedades capitalistas *trata de* utilizar la enseñanza —junto con otras instituciones superestructurales (la noción de Gramsci de la hegemonía burguesa)— para *mediar* en las contradicciones de la producción; es decir, reproducir (en términos de Althusser) la división del trabajo basada en la clase social y reproducir las relaciones en la producción.

Ambos trabajos son análisis importantes de la educación en sociedades capitalistas avanzadas. Sin embargo, a la luz del anterior análisis y de otros más recientes de Poulantzas —el concepto de lucha de clases desplazado de la base a la superestructura (1973) y la relación entre las contradicciones del conflicto de clases creado en la superestructura y la siempre presente lucha en la base (1978)— tenemos la impresión de que los análisis de Baudelot/Establet y Bowles/Gintis carecen de tres elementos importantes:

1. Ni Baudelot/Establet ni Bowles/Gintis ofrecen una interpretación adecuada del proceso de contradicción y cambio operado en la producción y de su relación con la contradicción y el cambio operado en la enseñanza. Como hemos visto, el estudio francés hace hincapié en las contradicciones del sistema educativo sin achacar el cambio en la producción a cambios en el sistema educativo (ni, por cierto, a la relación entre las contradicciones en la educación y su efecto sobre la base). Bowles y Gintis, por otro lado, realizan un excelente análisis del cambio operado en la enseñanza y de su relación con la producción, pero básicamente no ofrecen ningún análisis de las contradicciones en la superestructura (Estado/educación) ni de su relación con la lucha de clases en la base.

2. La influencia de Gramsci y Althusser ha logrado separar la base (producción) de la reproducción social, y los aspectos ideológicos de la reproducción de sus aspectos represivos. Poulantzas afirma (y nosotros estamos de acuerdo) que estas divisiones son artificiales e incorrectas. Una parte importante de la reproducción se da en la propia base (análisis de Marx) —tal vez la parte más importante: el ejército de reserva de parados, el miedo al desempleo, la estructura de la recompensa, el taylorismo y el trabajo a destajo, y el mismo éxito de la acumulación de capital en los países industriales avanzados para elevar el nivel de vida de los obreros a lo largo de un largo período de la historia, todos son rasgos *reales* de la reproducción capitalista, por supuesto ideológicos y represivos, pero que no son *per se* parte de los aparatos ideológicos y represivos del Estado.

3. Baudelot/Establet y Bowles/Gintis, dentro de esta tradicional althusseriana, ponen especial acento en la reproducción social a través del aparato ideológico del Estado (de aquí el papel «ideológico» del sistema educativo). No tienen en cuenta las funciones económicas del Estado en las economías capitalistas avanzadas, analizadas por Poulantzas en sus trabajos más recientes (1975 y 1978) y por O'Connor en Estados Unidos (1974), y por eso tampoco tienen en cuenta las funciones económicas del sistema educativo. Aunque las funciones de la educación tienen un contenido fundamentalmente ideológico, resulta peligroso dejar fuera a las funciones económicas en un análisis del sistema educativo: por un lado, como afirmaba Lenin, los elementos de la educación pueden ser importantes para el proceso de acumulación de capital (incluso en una sociedad poscapitalista) y ser así también importantes para la reproducción, y, por otro lado, como sugería Poulantzas, las funciones económicas de la enseñanza son una fuente de contradicciones que se abren camino y vuelven a la base.

Nuestro modelo de educación (Carnoy y Levin, 1982) comienza con una serie de contradicciones que surgen de la lucha de clases en la base. Son unas contradicciones *inherentes*: en el capitalismo, la vuelta al capital proviene necesariamente de la mano de obra, y Bowles y Gintis han tratado este punto extensamente en su estudio, por lo que no hay razón para volver a revisarlo aquí. La lucha en la base conduce a un intento por parte de los capitalistas de «mediar» en esa lucha, y una de las formas de esa mediación es a través del sistema público de enseñanza, como deja claro nuestra anterior revisión de la educación y las teorías del Estado.

Antes de pasar a explicar la forma concreta en que la educación lleva a cabo esta función mediadora y las contradicciones que surgen en este proceso de mediación, hay que señalar dos puntos fundamentales:

* *Educación y sociedad*, 3 (1985), pp. 7-51.

1. Los capitalistas tratan de ocuparse de las contradicciones ante todo en la base y de una manera *directa*. Es decir, contrariamente al énfasis puesto por Althusser en la reproducción ideológica y en la fuerza laboral y las relaciones de producción a través de los aparatos estatales, no podemos olvidar que las relaciones capitalistas en la producción se reproducen *en la propia base* con ayuda de tres medios fundamentales: *a*) un ejército de reserva de parados, creado de distintas maneras, que produce entre los obreros un miedo a perder sus puestos de trabajo, y así hace más lento o impide su organización en sindicatos y el aumento de la productividad, y mantiene la presión de los salarios hacia abajo; *b*) taylorismo, aceleración de la productividad y segmentación de los mercados de mano de obra cuya finalidad es aumentar la productividad y controlar el uso del tiempo de los obreros y dividir a los obreros entre sí, y *c*) la favorable acumulación de capital y el incremento resultante de los salarios medios.

La *reproducción* sigue tratándose, por tanto, en gran medida, dentro de la misma base: los obreros continúan trabajando en las condiciones alienadoras de la producción capitalista, no sólo porque se les enseña a «creer» en el sistema esclavista y a aceptar su papel en él («socialización» o la creación de la «falsa conciencia»), sino porque *a*) tienen miedo de las consecuencias de la lucha contra capitalistas/empresarios; *b*) la estructura salarial es tal que castiga a los que no están de acuerdo y recompensa grandemente a los que lo están, y *c*) el sistema capitalista ha logrado, al menos en el occidente industrializado, elevar el nivel de vida de los obreros a lo largo de un prolongado período de tiempo (sobre este último punto véase Przeworki 1979*a*, 1979*b*).

Así pues, los obreros no podían elegir entre un capitalismo cada vez más explotador, que empobrece de forma continua al trabajador o por lo menos no le deja librarse de las cadenas de la pobreza, y un socialismo nirvánico. La elección más realista, incluso en los Estados Unidos del siglo XIX, tenía que hacerse entre un capitalismo en el que los salarios reales aumentaban, y un ideal desconocido. Hoy día, el carácter de los regímenes socialistas (aunque éstos se den en países cuyo punto de partida han sido unos niveles de desarrollo económico muy inferiores y por lo general una historia política totalmente distinta de la del Occidente industrializado) no es muy atractivo, ni siquiera para los obreros más profesionales, por no hablar de otros tipos de empleados.

2. La crisis de la producción —la crisis económica— no debe ser minimizada en la dinámica global de cambio. La influencia de Gramsci ha consistido precisamente en desviar la atención de la crisis económica a la crisis de la hegemonía, pero en nuestra opinión, este desplazamiento tal vez ha sido llevado demasiado lejos por Gramsci, a pesar del énfasis que pondremos aquí en las contradicciones que se dan en la superestructura. Una cosa es llegar a entender el papel de la educación en el proceso de reproducción y las contradicciones en ese proceso, y otra asegurar que la educación juega un papel *primordial* en la reproducción (Althusser) o que las contradicciones que se dan en la superestructura (incluida la educación) son mucho más importantes para el proceso de cambio que las contradicciones de la base (interpretaciones de Gramsci, Althusser). Una de las mayores victorias del capitalismo en los

países industrializados fue lograr que los obreros *aceptaran* la crisis económica como parte del proceso de desarrollo. Pero esta aceptación *no* fue necesariamente resultado de una dominación ideológica, sino más bien de la resolución consistentemente satisfactoria de tales crisis con un período subsiguiente de crecimiento económico y de elevación de los salarios. Los obreros llegaron a pensar que a las crisis sigue siempre un *boom* —una vez solucionadas—, que las cosas van luego mejor y que, a la larga, las cosas irán cada vez mejor. Pero si dejan de ir mejor durante un período de tiempo muy largo, la creencia en el sistema se erosionará.

El cambio más importante operado en las sociedades industriales capitalistas en los últimos 50 años es, a nuestro juicio, la contribución cada vez mayor del Estado al logro de que las crisis sean menos profundas y encuentren solución. Como explica el análisis de Poulantzas, esto es resultado de la lucha de clases: los trabajadores obligaron al Estado a reducir las injusticias del desarrollo capitalista y a la vez los capitalistas trataron de hacer ventajosas para ellos estas intervenciones del Estado, fomentándolas ellos mismos en busca de apoyo directo de aquél para la expansión capitalista. Asimismo, la intervención estatal con un papel esta vez *reproductivo* a través del proceso de acumulación de capital (lo mismo que con su papel productivo) es importante y no puede ser ignorado. Contribuyendo directamente a que la acumulación de capital sea menor con su intervención económica, el Estado contribuye también a aumentar la fe en el sistema, demostrando que éste cumple sus compromisos. Cuanto mejor funcione realmente el capitalismo, tanto menos probable será que los obreros puedan derribarlo en favor de algún otro sistema. No se trata, pues, de una intervención ideológica directa, sino de una intervención económica con unas raíces ideológicas.

Un modelo de educación que no tenga en cuenta la importancia de la reproducción en la propia base olvida una función importante del papel de la educación relacionada con los dos medios de reproducción dentro de la base: el ejército de reserva y la favorable acumulación de capital. En este contexto, podemos afirmar que las funciones de la educación son no sólo ideológicas (en términos de Althusser, reproducción del trabajo —la división del trabajo a lo largo de líneas de clases— y la reproducción de las relaciones de producción a través de las relaciones ideológicas en las escuelas) *sino también económico-reproductivas: la educación contribuye al desarrollo de un ejército de reserva de parados cualificados y al incremento de la productividad, tanto directamente como a través de la producción de los cuadros burocráticos deseosos y capaces de controlar otras fracciones de la fuerza laboral. Además, la educación actúa también como parte del aparato represivo del Estado*: a los niños se les *exige* que asistan a la escuela hasta los 16 años y si «no se portan bien» en la escuela, se les sanciona, si no físicamente, sí con un hostigamiento continuo de otro tipo.

Así pues, la educación funciona como parte de los mecanismos productivos y reproductivos de la sociedad a varios niveles: 1) produce adiestramientos que contribuyen, sobre todo en las sociedades capitalistas avanzadas, a la acumulación de capital. La producción de adiestramientos no sólo contribuye

a la producción, en gran medida a expensas de la misma clase trabajadora (los obreros pagan impuestos con los que se pagan las escuelas, y con frecuencia obreros de posición económica poco boyante costean los estudios universitarios de los hijos de empleados con mayores ingresos que los suyos —véase Hansen y Weisbrod, 1971), sino que, como ya hemos visto, contribuye también a importantes mecanismos de reproducción dentro de la base, proporcionando un ejército de reserva de cuadros altamente cualificados, sembrando el temor al paro en los puestos de trabajo de estatus más bajo entre aquellos cuadros que tienen ya un empleo, y aumentando las posibilidades de generar un superávit y así mantener la fe en la capacidad de crecimiento del sistema. El sistema educativo es también una importante fuente de empleo para profesionales de la enseñanza superior, en especial para aquellos que tienen dificultades en encontrar empleo a nivel profesional dentro del sector privado: minorías de hombres y mujeres, mujeres en general y hombres de la clase social baja en general. Así, el sistema educativo ayuda a reproducir las relaciones en la producción haciendo posible (junto con el resto de la burocracia estatal) la movilidad social de aquellos grupos con menos probabilidades de conseguirla a través del sector privado; 2) como Althusser, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis han demostrado de forma convincente, la educación reproduce la distribución de adiestramiento a lo largo de líneas de clase —reproduce la desigualdad—, reproduce las relaciones en la producción socializando a los jóvenes en un sistema de producción clasista, desigual e injusto, y les inculca una ideología que desplaza el conflicto de clases hacia ciertos canales —el voto y el consumismo—, define los conocimientos de formas particulares, convence a los jóvenes de que el éxito y el fracaso son responsabilidad de cada individuo, y en general separa a cada individuo de cualquier otro individuo. La ideología promulgada por las escuelas incluye una reverencia por la democracia burguesa, por los derechos individuales y por los derechos humanos que, en cierto sentido, sirve a la clase capitalista, pero que, como veremos, contiene también contradicciones importantes para la continuación del desarrollo capitalista; 3) la educación es también represiva, como hemos mencionado. Los niños *deben* asistir a la escuela: ésta no es voluntaria. A los niños que no se comportan bien en la escuela, si bien no se les aplican castigos físicos por lo general, sí se les somete a algún tipo de acción represiva, como incluso hacer que la policía entre en la escuela. Y luego para encontrar trabajo se les exigen unos títulos.

La educación pública, por tanto, es parte del esfuerzo del Estado por apoyar la mediación de las contradicciones dentro de la base. La educación intenta apoyar la mediación *directa* (la formación de adiestramientos) para asegurar la oferta de obreros cualificados (el ejército de reserva de los parados), en especial los cuadros profesionales. Tal mediación contribuye a la acumulación de capital, logrando que el desarrollo capitalista tenga más éxito de lo que de otro modo tendría. La educación es también parte de un intento por parte del Estado de reproducir la división del trabajo en clases (desigualdad) y de reproducir las relaciones de producción (capitalistas/empresarios, controladores de la inversión y de su despliegue, por un lado, obreros, mano de obra salarial sin poder, por otro), socializando a los jóvenes en una mano

de obra salarial y haciéndoles que acepten su suerte por haber sido dictada por la meritocracia de la enseñanza (saliendo algunos victoriosos en la lucha por la movilidad social, la mayoría no), una suerte que, afirma la escuela, se determina de forma justa y equitativa, e inculcando a los jóvenes una profunda fe en la perfección y en la justicia de la democracia burguesa. Finalmente, la educación es represiva y forma parte del aparato estatal represivo, aunque ésta no sea su función principal.

Es imposible dividir estas funciones en categorías claras y definidas, ya que actúan juntas. Las características de cada función se hallan coloreadas por la existencia de las demás. Por ejemplo, la formación de destrezas no puede separarse de la socialización de los jóvenes de diferente clase social en diferentes tipos de empleos. El papel de la enseñanza como fuente de empleo (una forma de mediación *directa*) no puede separarse de su papel como reproductora de la división en clases del trabajo o como reproductora de las relaciones de la clase de la producción: el empleo ofrecido por el gobierno permite, entre otras cosas, que mujeres profesionales y minorías de profesionales accedan a puestos que el sector privado no puede ofrecerles, contribuyendo así al mito de que existe movilidad social y de que el desarrollo capitalista (y la burguesía) son incorporadores *universales*.

Pero este proceso de mediación está lleno de contradicciones. Antes de hablar de ellas debemos decir algo sobre las contradicciones en sí. *Las contradicciones, en nuestro modelo, no se dan entre la superestructura (la educación) y la base* (como en Poulantzas, 1975 y Bowles y Gintis, 1976). Las contradicciones surgen en la base por la necesidad inherente a la producción capitalista de extraer un superávit del trabajo y por la inherente a la clase capitalista de controlar la inversión (capital), dejando a los obreros fuera del proceso de control, separándoles de su fruto, quitándoles su *derecho* al trabajo, y forzándoles a un fetichismo consumista. Capitalistas/empresarios intentan, bien directamente a través de su aparato hegemónico «privado», bien a través del Estado, mediar en estas contradicciones. *No obstante, el propio proceso de mediación genera contradicciones. No se trata de contradicciones entre el proceso de mediación y la base.* En efecto, ¿cómo podría ser contrario a la base un proceso que surge como un intento de mediar en las contradicciones que se dan en la base? Es ésta una formulación incorrecta de la dialéctica. *Las contradicciones generadas por el intento de mediar son contradicciones en la superestructura, ya que la superestructura es en sí y de por sí el proceso de mediación.* Y las contradicciones en la superestructura influyen en la reproducción de las relaciones capitalistas, ya que el proceso de mediación es importante para esa reproducción. Por supuesto, hay contradicciones en la base aunque las haya en la superestructura. La crisis de la producción y la crisis de la hegemonía se hallan entrelazadas y, como señala Poulantzas, son parte integrante de la misma lucha de clases general.

Por otro lado, antes de hablar de las contradicciones en la superestructura deberíamos decir algo sobre la capacidad de la base y de la superestructura de ofrecer una *realidad* aceptable para la masa de obreros. Aunque la literatura marxista se centra en las contradicciones inherentes al capitalismo, hemos de reconocer que las sociedades capitalistas avanzadas pueden llegar, en ma-

yor o menor grado, a un acuerdo con las demandas del obrero: el nivel de vida de la masa de trabajadores de Estados Unidos, por ejemplo, se ha elevado un 50 % desde la segunda guerra mundial, las crisis económicas han sido cortas y el desempleo, aunque muy extendido, se ha limitado (durante largos períodos) a la juventud y a las minorías. Los sistemas políticos de los países de capitalismo avanzado han permitido también una considerable dosis de democracia: aunque la hegemonía burguesa de estos países ha mantenido bajo el porcentaje de votos a los partidos de la clase obrera, el hecho es que en muchos países capitalistas, a los partidos de la clase obrera no les ha ido mal en el terreno político, y en algunos casos, como en Suecia, su éxito ha conducido a un avance considerable de los derechos *económicos* de los obreros. No estamos sugiriendo que el capitalismo esté evolucionando lentamente hacia el socialismo. Por el contrario, creemos que los capitalistas de ciertos países sólo han podido mantener su control sobre los medios de producción (evitando una situación revolucionaria) cediendo considerable terreno en la lucha de clases: los obreros han obtenido unos salarios más altos, un alto grado de participación política y acceso «en potencia» al poder.

Teniendo en cuenta todo esto, ¿cuáles son las contradicciones especiales que se dan en la función mediadora de las escuelas? En nuestro modelo encontramos dos contradicciones principales. (Mucho de lo expuesto a continuación lo hemos desarrollado en estrecha colaboración con Henry Levin. Véase especialmente «Democracia económica, educación y cambio social», de Levin, presentado en la Quinta Conferencia de Vermont, 19-23 de junio de 1979.)

1. Se les pide a las escuelas que aumenten el número de cuadros y administrativos cualificados a disposición de los empresarios. A la vez, los empresarios tienden a sustituir a los trabajadores de más edad y menos estudios por otros más jóvenes y con más estudios. A la vez que realizan este tipo de mediación, que tiene un efecto directo sobre la expansión de la productividad-ganancias, las escuelas animan a los jóvenes a que reciban mayor educación y promuevan la ideología de la movilidad social: el único modo de tener éxito en una «meritocracia» es conseguir el máximo de educación posible. Los obreros piden también más educación para sus hijos *porque* creen (correctamente, en cierto modo) que más educación significa mayores oportunidades económicas para sus hijos. Todo esto ha servido para incrementar rápidamente el nivel medio de educación de la fuerza laboral en los países industriales avanzados (y también en los de salarios bajos). La contradicción que surge de este rápido crecimiento es el *«exceso de educación» de los obreros para los tipos de trabajo asequibles para la gran mayoría de ellos*. En Estados Unidos, por ejemplo, el nivel medio de estudios de los obreros aumentó rápidamente entre 1965 y 1975 (Rumberger, 1978) en relación con el nivel exigido en los puestos de trabajo. El mayor incremento se dio en los puestos de trabajo inferiores.

Mientras que el sistema económico siguió expandiéndose en general y moviéndose de la agricultura a la producción y de ésta a los servicios, hubo una expansión de la estructura del empleo a los niveles que podían absorber una fuerza laboral cada vez con más estudios. Dentro de cada uno de los niveles de educación, los obreros veían ante sí un horizonte de perspectivas profesionales e ingresos económicos mejor que el horizonte de las personas con menos estudios. Y, en general, los universitarios podían conseguir puestos técnicos, administrativos y profesionales, mientras que los de un nivel de estudios menor tenían que contentarse con unos ingresos más bajos y carreras menos prestigiosas. Así, el entrenamiento y la socialización proporcionada por las escuelas a todos los niveles parecía encajar relativamente bien con las posibles exigencias de los puestos de trabajo del nivel profesional apropiado.

Sin embargo, en los últimos años, el índice de crecimiento económico ha disminuido, mientras que existe un número extraordinariamente grande de personas en edad universitaria y una proporción muy alta de quienes entran a formar parte de la fuerza laboral han cursado por lo menos algunos estudios universitarios. La reducción del índice de expansión económica y la maduración de la estructura de la economía han dado lugar a una incapacidad de la economía de absorber el aumento del número de personas con una formación universitaria (Freeman, 1976; Rumberger, 1978). En su lugar, parece ser que los jóvenes con formación universitaria tendrán que aceptar cada vez más aquellos puestos de trabajo ocupados tradicionalmente por personas con mucha menos formación.

Lo que es evidente es que los mismos incentivos que fomentaron la expansión de la matriculación en las escuelas para la socialización de una fuerza laboral creciente para la producción capitalista y la gubernamental continuarán actuando aun cuando las oportunidades de dar empleo a personas con una formación mayor no aumente en la misma proporción. Los llamados rendimientos privados de la inversión en educación corresponden no sólo a los ingresos obtenidos gracias a la educación adicional, sino también a los ingresos recibidos sin una educación adicional. Aunque los ingresos de los universitarios crezcan despacio a lo largo del tiempo o desciendan al ajustarse a los aumentos del nivel de los precios, una formación universitaria puede ser todavía una buena inversión si las oportunidades de trabajo para las personas con estudios tan sólo superiores disminuyen a un ritmo todavía mayor (Grasso, 1977).

Además, la educación representa una de las pocas esperanzas de movilidad social de unas generaciones a otras para la mayoría de las familias e individuos, así que mientras siga existiendo la ideología de la educación, la gente seguirá tratando de obtener una educación mayor para conseguir una determinada posición. La existencia de una ideología de la educación como medio de movilidad social, unida al hecho de que, aunque las oportunidades de trabajo han descendido para los universitarios, el deterioro es todavía mayor para las personas con estudios superiores solamente, lleva a la siguiente conclusión: el sistema educativo seguirá produciendo cada vez más personas con estudios aunque la economía sea incapaz de absorberlas.

En el aspecto económico no hay muchas razones para suponer que las perspectivas de crecimiento económico a largo plazo mejoren demasiado. En primer lugar; el problema de los altos costos energéticos y la elevación de los costos de otros recursos naturales se opone a las tecnologías tradicionalmente basadas en una energía y unos recursos naturales baratos e ilimitados. En

segundo lugar, el gobierno no puede, en gran medida, seguir ni una política fiscal ni una monetaria que aumente el índice de crecimiento económico sin hacer que escaseen ciertos productos, sin provocar estrangulamientos en la producción y aumentos de precios en los mercados dominados por los elementos monopolistas característicos del sistema económico. En tercer lugar, los costos de mano de obra barata y la estabilidad en la producción de muchos de los países del tercer mundo ofrecen la perspectiva de beneficios mucho mayores que los que podrían obtenerse con una inversión adicional en Estados Unidos.

Para agravar aún más la situación, muchos de los puestos de trabajo existentes están siendo transformados por la tecnología y la inversión de capital en otros cada vez más rutinarios y que no necesitan del juicio ni de la inteligencia del hombre. Estudios sobre la automatización han sugerido que el adiestramiento y los juicios humanos, que eran hasta ahora fundamentales para ciertos puestos de trabajo, están haciéndose innecesarios con la utilización cada vez mayor de la tecnología y la inversión de capital (Braverman, 1974). Incluso muchas profesiones tradicionales se están proletarizando por ello cada vez más, al desplazarse la expansión de las oportunidades profesionales de trabajo por cuenta propia hacia empleos en corporaciones o en el gobierno. En estos últimos tipos de empleo el profesional tiene una función mucho más rutinaria y especializada que cuando ha de escoger por sí mismo los tipos de clientes, las prácticas, las horas y los métodos de trabajo a emplear.

Por tanto, no sólo parecen estar deteriorándose las oportunidades de trabajo para la gente con estudios, tanto en calidad como en cantidad, sino que un análisis a largo plazo indica que las fuerzas que están dando lugar a este deterioro seguirán imperando. Así pues, lo más probable es que los jóvenes con estudios se encuentren en situaciones en las que sus expectaciones y su adiestramiento serán muy superiores a las asociadas con los puestos de trabajo existentes. Como la mayoría de los puestos de trabajo carecerán de las características intrínsecas que deberían dar ocupación a tales personas, el carácter inadecuado de su recompensa extrínseca hará cada vez más difícil integrar a tales personas dentro de la fuerza laboral. Es decir, la falta de oportunidades de ascender, y las subidas salariales limitadas, junto con el carácter relativamente rutinario de la mayoría de los puestos de trabajo, tenderá a crear una fuerza laboral relativamente inestable. Es también importante notar que la disponibilidad de asistencia pública en forma de cartillas de alimentación, servicio médico y otros servicios, así como el seguro de desempleo, tiende a amortiguar el impacto de la pérdida de empleo, de forma que el efecto negativo que supone el hecho de perder o dejar uno el empleo ya no es una sanción tan grande como para conformarse con el puesto de trabajo que uno ocupa.

2. Las escuelas, como parte importante del aparato ideológico del Estado, deben inculcar a los jóvenes la idea de que viven en una democracia política y que el sistema económico es justo y equitativo. A esto podríamos decir, por un lado, que las escuelas, en sí inherente y obviamente no democráticas, dejan bien claro a los jóvenes que la democracia de la que se habla en las clases de historia y de educación cívica es una abstracción, tanto que éstos llegan a aceptar el carácter abstracto de la democracia en su vida ordinaria tras abandonar la escuela (no votando ni participando en el sistema político). Este *simbolismo* de la democracia es precisamente lo que la burguesía intenta fomentar. Por otro lado, este simbolismo constituye un peligro para la hegemonía burguesa, tanto para la reproducción de las relaciones de producción como para el Estado. Inculcando a los estudiantes los ideales democráticos, aunque se evite hablar del papel histórico de la clase trabajadora a la hora de conseguir que esos ideales sean puestos en práctica mediante el sufragio universal, se *promueve una ideología de los derechos individuales y humanos.* Esta ideología de las masas *puede estar dirigida, y lo está, contra las grandes empresas y los grandes gobiernos*, puede estar dirigida y lo está, contra los Estados abiertamente represivos o que tratan de entablar guerras con países extranjeros en nombre de la salvaguardia de las «opciones imperiales del país», puede estar dirigida, y lo está, contra las jerarquías opresivas dentro de las empresas.

Además de estas dos contradicciones principales, inherente al papel que las escuelas *deben* jugar en el proceso de mediación, se da la necesidad de legitimar a las escuelas como reproductoras de la mano de obra (éste es el punto planteado por Bourdieu y Passeron). Esta necesidad de legitimidad da a las escuelas una autonomía formal respecto a la base y a los aparatos hegemónicos privados, y esta autonomía permite (en teoría) a maestros, administradores y estudiantes seguir unas estrategias educativas independientes que no están de acuerdo con las funciones de mediación requeridas para suavizar las contradicciones en la base. Por otro lado, el mismo hecho de reunir a gran número de jóvenes en una misma institución fomenta el desarrollo de una cultura de la juventud que puede estar en contra de la reproducción social.

La importancia que estas contradicciones tienen al interferir en el proceso reproductivo no es del todo clara. Sabemos que los obreros con una formación superior a la requerida para llevar a cabo su trabajo suelen sentirse menos satisfechos con su empleo y tenderán, por tanto, a ser menos productivos (Hew, 1973). Los obreros que se muestran antiautoritarios en las organizaciones jerárquicas suelen ser también menos productivos. La productividad constituye un problema cada vez mayor para la expansión capitalista en las economías avanzadas. La insatisfacción derivada de unas esperanzas frustradas con respecto a la calidad del trabajo y sus recompensas extrínsecas de formas. Las más notables son el creciente absentismo, la rotación de los obreros, las huelgas salvajes, el alcoholismo y la droga, y el deterioro de la calidad del producto. Incluso el aumento de los casos de sabotaje puede ser una respuesta por parte de los obreros jóvenes, que sienten que han recibido una formación excesiva para las oportunidades que se les ofrecen y que no ven posibilidades de mejoras importantes en su situación. Pero los empresarios tienen también sus procedimientos para combatir estos problemas, casi siempre castigando a la fuerza laboral de forma directa (recesiones, aumento de la inmigración, acceso de un número cada vez mayor de mujeres a la fuerza laboral, tiendas clandestinas, represión en los puestos de trabajo), pero incluso permitiendo una cantidad limitada de control por parte del obrero en el

proceso del trabajo. Queda por ver si estos procedimientos servirán, a la larga, para aumentar la productividad o para disminuir los salarios relativos a la productividad.

La producción excesiva de personas con una educación en comparación con las oportunidades disponibles está no sólo creando un potencial disruptivo para el lugar de trabajo, sino dificultades al sistema educativo. A la vez que ha descendido el valor de cambio de un título universitario y de un diploma de enseñanza superior, hay pruebas importantes de que las notas medias se han elevado, que han descendido las calificaciones de los tests estándar en las áreas de los adiestramientos básicos (Wirtz *et al.*, 1979).

Si bien existen muchas causas posibles de estos fenómenos, una de las que más intrigan es que se trata de respuestas naturales al descenso del valor comercial de la educación. Así, el sistema educativo parece proporcionar notas más altas a un trabajo de calidad relativamente inferior, y los estudiantes parecen no desear ya esforzarse por adquirir los distintos adiestramientos cognoscitivos. Esta explicación cuadra con la idea general de nuestro estudio en el sentido de que, en un alto grado, los jóvenes emprenden sus actividades educativas más por sus valores extrínsecos que por su utilidad intrínseca. Al descender en el mercado el valor extrínseco de la educación, las notas dadas por un determinado nivel de esfuerzo deberán elevarse también para un rendimiento dado. Y el esfuerzo que el estudiante hará para adquirir una determinada educación declinará también al declinar la recompensa económica y la del prestigio.

Otro ejemplo de este tipo de potencial disruptivo de las escuelas se refleja en el creciente problema de la disciplina. En gran medida, la disciplina de los obreros es mantenida mediante la promesa de una buena paga, un trabajo seguro y ascenso posible para los que estén de acuerdo con él. Como el trabajo carece de valor intrínseco para el obrero, son estos incentivos los que deben utilizarse para asegurar un comportamiento laboral apropiado. Una situación similar ha existido en la escuela, en la que el miedo al fracaso y a las notas bajas, y la atracción que ofrece el subir de puesto y obtener notas altas, ha ayudado a mantener la disciplina entre los estudiantes. Estos sistemas de recompensas extrínsecas han servido para asegurar el que los estudiantes se encargaran, por su propio interés, de «seguir las reglas». Pero, al deteriorarse la situación de los puestos de trabajo y las posibilidades de éxito social derivados de la educación, incluso el sistema de notas ha dejado de ser adecuado para controlar a los estudiantes. De hecho, las encuestas Gallup recientes sobre los problemas de las escuelas están todas de acuerdo en señalar que la disciplina es la principal dificultad (Gallup, 1977).

Las contradicciones en el sistema educativo disminuyen el potencial mediador de las escuelas. Las escuelas son mediadoras por la lucha de clases que se da en la producción, pero al ser mediadoras, se convierten ellas mismas en parte de la lucha de clases. Mientras el sistema capitalista funcione sin fricciones, aumentando el nivel de vida de las masas a un ritmo aceptable y continuo, y proporcionando unos líderes carismáticos y efectivos que puedan dar a las masas una sensación de participación un sentido de «progreso», estas contradicciones pueden estar «latentes». Pero en la crisis económica y la crisis de la hegemonía se manifiestan en las direcciones que hemos indicado. Contribuyen a esas crisis, especialmente en el sentido de que las escuelas resultan ser mediadoras mucho menos efectivas en las contradicciones de la base, de lo que podía suponerse.

En tales casos, el poder bloque trata —a través de las reformas escolares— de «llamar al orden» a las escuelas como mediadoras más efectivas en las contradicciones de forma directa, como ya hemos mencionado, en la propia base, mediante la acción contra la fuerza laboral. Sin embargo, el grado de acción que tome dependerá de las contradicciones que surjan en la superestructura —de la crisis de hegemonía— de las que son parte las escuelas.

Por eso nuestro análisis difiere de los anteriores planteamientos marxistas: pensamos que la acción en la superestructura —en las escuelas— que exacerba las contradicciones inherentes a la función mediadora del sistema educativo puede servir para exacerbar las contradicciones en la base, o al menos, para obligar al poder bloque a tomar los tipos de acción directa a su alcance contra la fuerza laboral en la propia base. En nuestro modelo, las acciones en las escuelas tienen la posibilidad de contribuir positivamente a la posición de la mano de obra en la lucha de clases por la relación orgánica existente entre la lucha en la superestructura y la lucha en la base.

Así pues, entre las escuelas y los lugares de trabajo existe una constelación de relaciones que puede proporcionar, o un fortalecimiento o un potencial disruptivo. Si bien históricamente la actuación de las escuelas no puede ser comprendida sin un examen de su correspondencia con los requisitos del lugar de trabajo capitalista, la dinámica de independencia de las escuelas y sus contradicciones internas son también fuerzas que desafían a las instituciones del lugar de trabajo. El resultado de estas fuerzas es que cada vez se está haciendo más difícil integrar a los estudiantes en la vida escolar o en la vida laboral. Y los aspectos disruptivos de esta situación están sirviendo de estímulo para hallar distintas respuestas tanto en el marco de la educación como en el laboral.

Bibliografía

Althusser, Louis (1971): *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Nueva York, Monthly Review Press.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1975): *La Escuela Capitalista*, México, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction*, Beverly Hills, Sage.

Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Harper & Row.

Braverman, Harry (1974): *Labor and Monopoly Capital*, Nueva York, Monthly Review Press.

Carnoy, Martin; Robert, Girling y Rumberger, Russell (1975): *Education and Public Employment*, Palo Alto, California, Center for Economic Studies.

Carnoy, Martin y Levin, Henry M. (1982): *The Dialectics of Education and Work*, Stanford, Stanford University Press.

Freeman, Richard (1976): *The Overeducated American*, Nueva York, Academic Press.

Gallup, George (1977): «Ninth Annual Gallup Poll of the Public Schools», *Phi Delta Kappa* (septiembre), 33-48.
Gramsci, Antonio (1971): *Selections from Prison Notebooks*, Nueva York, International Publishers.
Grasso, J. (1977): «On the Declining Labor Market Value of Schooling», ponencia preparada para: 1977 Annual Meeting of the AERA, Nueva York (abril).
Greenberg, Edward (1977): *The American Political System*, Nueva York, Winthrop.
Hansen, W. Lee y Weisbrod, Burton (1971): «Distribution of the Costs and Benefits of Higher Education Subsidies in California», *Journal of Human Resources* (verano), 363-374.
Hew (Department of Health, Education, and Welfare) (1973): *Work in America*, Cambridge, Mass., MIT Press.
Lenhardt, Gero (1979): «Educational Politics and Capitalist Society: Marxist Perspectives on Educational Reform in the Federal Republic of Germany», Berlín, Max Planck Inst., mimeo.
Levin, Henry (1978): «The Dilemma of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe», *Comparative Education Review*, 22 (octubre), 434-451.
O'Connor, James (1974): *The Corporations and the State*, Nueva York, Harper & Row.
Poulantzas, Nicos (1973): *Political Power and Social Classes*, Londres, New Left Books.
— (1975): *Classes in Contemporary Capitalism*, Londres, New Left Books.
— (ed.) (1976): *La crise de l'État*, París, PUF.
— (1978): *L'état, le pouvoir, le socialism*, París, PUF.
Przeworski, Adam (1979*a*): «Social Democracy as an Historical Phenomenon», University of Chicago, mimeo.
— (1979*b*): «Economic Conditions of Class Compromise», University of Chicago, mimeo.
Rumberger, Russell (1978): «Overeducation in the U. S. Labor Market», tesis doctoral inédita, Stanford University.
Wirtz, W. *et al.* (1977): *On Further Examination: Report of the Advisory Panel on Scholastic Aptitude Test Score Decline*, Nueva York, College Examination Board.

TEXTO 13

MOVILIDAD DE PATROCINIO Y MOVILIDAD COMPETITIVA*

por RALPH H. TURNER

Existen varias diferencias importantes entre los sistemas educativos inglés y norteamericano de control social y educativo, donde se reflejan las divergencias entre ambos países en las normas que rigen la ascensión social. Según la norma norteamericana de movilidad de competencia, el estatus de elite es el premio de una lucha libre en la cual se hacen todos los esfuerzos para mantener en la carrera a los oponentes rezagados hasta que llegan al punto culminante. La movilidad de patrocinio, según la norma inglesa, implica una selección controlada en la que la elite o sus agentes eligen pronto y con cuidado a los que se habrán de incorporar a ella para así conseguir que vayan accediendo al estatus de elite. Las diferencias entre la escuela secundaria americana y el sistema británico, en lo que respecta al valor otorgado a la educación, el contenido de ésta, el sistema de exámenes, la actitud hacia los estudiantes trabajadores, el tipo de ayudas económicas que reciben los estudiantes universitarios y la relación entre clase social y formación de grupos podrían explicarse basándonos en la distinción de estos dos modelos de movilidad.

En este capítulo se sugiere un marco de relación entre ciertas diferencias de los sistemas educativos inglés y americano en cuanto a las normas predominantes de ascensión social en cada país. Otros han destacado la tendencia de los sistemas educativos a apoyar los esquemas predominantes de estratificación, pero esta discusión se refiere en concreto a la forma en la que el *modo de ascensión aceptado* conforma el sistema escolar de forma directa e indirecta a través de sus efectos sobre los valores que determinan el control social.

Se describen dos modelos normativos ideales de ascensión y se sugieren sus ramificaciones en los esquemas generales de estratificación y control social. Además de mostrar las relaciones y diferencias entre la escolarización americana e inglesa, estos modelos ideales tienen implicaciones más amplias que las que se desarrollan en este trabajo: apuntan a una dimensión fundamental de la estratificación que podría ser provechosamente incorporada a diversos estudios sobre clases sociales; y por otra parte podrían aplicarse a posteriores comparaciones entre otros países.

* Ralph H. Turner, *Educación y Sociedad*, 10 (1992), Madrid, pp. 139-155. Ésta es una versión ampliada de un trabajo presentado en el Cuarto Congreso Mundial de Sociología, 1959, y resumido en las *Transactions* (actas) del Congreso. El autor expresa su deuda de gratitud con Jean Fleud y Hilde Himmelweit por la ayuda que le prestaron para familiarizarse con el sistema escolar inglés.

Naturaleza de las normas de organización

Numerosos investigadores se han ocupado del nivel de ascensión social en países concretos o internacionalmente,[1] y de cómo los sistemas escolares facilitan o impiden dicha movilidad.[2] Pero la preocupación por la *extensión* de la movilidad ha impedido que se preste la misma atención a los modos predominantes de movilidad. El presupuesto central que está en la base de este trabajo es que dentro de un sistema formal de clases abiertas que ofrece una educación masiva, la norma popular de organización que define el modo de ascensión aceptado es un factor crucial en la conformación del sistema escolar, e incluso puede que sea más importante que la extensión de la ascensión. Parece ser que existen diferentes normas populares de organización en Inglaterra y en Estados Unidos, aquí denominadas respectivamente *movilidad de patrocinio* y *movilidad competitiva*. La movilidad *competitiva* es un sistema en el que estatus de elite[3] es el premio en una lucha libre y se consigue mediante los propios esfuerzos de los aspirantes. Aunque la «lucha» se rige por ciertas reglas de juego limpio, los oponentes disponen de un amplio margen en las estrategias que pueden emplear. Puesto que el «premio» de una ascensión afortunada no se encuentra en manos de una elite establecida que haría la entrega, dicha elite no está en condiciones de determinar quién lo obtiene y quién no. Bajo la movilidad *de patrocinio*, la elite establecida o sus agentes eligen a sus reclutas y el estatus de elite se *otorga* de acuerdo a cierto criterio de supuesto mérito y no puede *conseguirse* mediante el esfuerzo o la estrategia. La ascensión es como la entrada en un club privado donde cada candidato debe tener el «patrocinio» de uno o varios miembros. En definitiva, los miembros garantizan o niegan la ascensión basándose en la consideración de si el candidato posee las cualidades que ellos desean ver en los miembros de su club.

Antes de elaborar esta distinción hay que hacer notar que estos sistemas de movilidad son tipos ideales destinados a aclarar las diferencias que se observan en los sistemas de estratificación y educación inglés y americano, que, básicamente, son similares. Pero, como normas de organización, estos principios se considera que están presentes al menos de forma implícita en el

1. Un resumen general de estos estudios aparece en Seymur M. Lipset y Reinhard Bendix, *Social Mobility in Industrial Society*, Berkeley y Los Ángeles, University of California Press, 1959.

2. Cf. C. A. Anderson, «The Social Status of University Students in Relation to Type of Economy: An International Comparison, *Transactions of the Third World Congress of Sociology*, Londres, 1956, vol. V, pp. 51-63; J. E. Floud, *Social Class and Educational Opportunity*, Londres, Heineman, 1956; W. L. Warner, R. J. Havighurst, y M. B. Loeb, *Who shall Be Educated?*, Nueva York, Harper, 1944.

3. A lo largo de todo el trabajo se hace referencia a la «elite» y las «masas». Sin embargo, la intención es que estas generalizaciones se apliquen a todo el continuo de la estratificación, desde las relaciones entre los miembros de una clase dada con la clase o clases que están por encima de ésta. Las afirmaciones sobre movilidad se deben aplicar en general a la movilidad que va del nivel artesanal al medio, de la clase media baja a la clase media alta, y así sucesivamente, así como hasta los grupos estrictamente de elite. Las expresiones simplificadas evitan el uso repetitivo de frases incómodas y sobreentendidas que de otra forma serían necesarias.

pensamiento de las personas, guiando sus juicios sobre lo que es lo apropiado en numerosos asuntos específicos. Estas normas de organización no se corresponden exactamente con las características objetivas de las sociedades en las que existen, ni tampoco son completamente independientes de ellas. A partir de la compleja relación de condiciones sociales y económicas e ideologías, las personas de una sociedad desarrollan una concepción muy simplificada respecto a la forma en que tienen lugar los acontecimientos. Este concepto de lo «natural» se traduce en una norma, es decir, lo «natural» se convierte en lo que «debe» ser, y a su vez pone a prueba la consistencia de los aspectos relevantes de la sociedad. Así pues, la norma actúa de nuevo sobre las condiciones objetivas a las que se refiere y produce efectos ramificados sobre los rasgos de la sociedad directa e indirectamente relacionados con ella.[4]

En resumen, el concepto de norma ideal de organización implica las siguientes proposiciones:

1. Los tipos ideales no se encuentran plenamente ejemplificados en la práctica, ya que se trata de sistemas normativos y ningún sistema normativo puede abarcar todas las exigencias empíricas.
2. Las normas predominantes normalmente compiten con otras normas menos extendidas, engendradas por los cambios e incoherencias de la estructura social subyacente.
3. Aunque de una forma no del todo explícita, las normas populares de organización se reflejan en juicios de valor específicos. Estos juicios que las personas relevantes consideran convincentes independientemente de la lógica que expresen, o que parece que no precisen de una argumentación extensa, son los que presumiblemente reflejan las normas populares predominantes.
4. Las normas de organización que predominan en un segmento de la sociedad están funcionalmente relacionadas con las de los demás segmentos.

Dos consideraciones finales respecto al alcance de este trabajo: en primer lugar, la norma popular de ascensión afecta al sistema escolar porque una de las funciones de este último es la de facilitar la movilidad. Dado que ésta no es más que una de las varias funciones sociales de la escuela, y tampoco es la función más importante en las sociedades que se examinan, sólo nos es posible hacer una relación parcial de todo el conjunto de fuerzas que determinan las similitudes y diferencias en los sistemas escolares de Inglaterra y Estados Unidos. Únicamente se destacan aquellas diferencias que directa o indirectamente son reflejo de la realización de la función de movilidad. En segundo

4. El elemento normativo de una norma de organización va más allá del *tipo ideal* de Max Weber, y tiene más del sentido de *representación colectiva* de Durkheim; cf. Ralph H. Turner, «The Normative Coherence of Folk Concepts», *Research Studies of the State College of Washington*, 25 (1957), pp. 127-136. Charles Wagley ha desarrollado una idea similar que llama «esquema ideal» en un trabajo aún no publicado sobre las afinidades brasileñas. Véase también Howard Becker, «Constructed Typology in the Social Sciences», *American Sociological Review*, 5 (febrero 1940), pp. 40-55.

lugar, el asunto de este trabajo se refiere a la actual dinámica de la situación en los dos países, más que a una evolución histórica.

Diferencias entre las dos normas

La movilidad competitiva es como un acontecimiento deportivo en el que muchos compiten por unos pocos premios reconocidos. La competición sólo se considera justa si todos los jugadores compiten en igualdad de condiciones y la victoria se consigue únicamente con el propio esfuerzo. El logro más satisfactorio no es necesariamente la victoria del más capacitado, sino del que más la merece. La tortuga que vence a la liebre es el prototipo popular del deportista merecedor. La capacidad emprendedora, la iniciativa, la perseverancia y la astucia son cualidades admirables si consiguen que triunfe la persona inicialmente en desventaja. Incluso una astuta manipulación de las normas se podría considerar admirable si ayuda a ganar al participante que es más pequeño, menos musculoso o menos rápido. En el campo de la movilidad, la norma de competición significa que la victoria de una persona de inteligencia moderada mediante el uso de sentido común, habilidad, arrojo, osadía y afortunada asunción del riesgo[5] se apreciaría más que la victoria del más inteligente o el mejor educado.

La movilidad de patrocinio, por el contrario, rechaza el modelo de la competición y favorece un proceso de selección controlada. En este proceso la elite o sus agentes, considerados como los mejores cualificados para enjuiciar los méritos, eligen a los individuos que poseen las cualidades apropiadas para pasar a formar parte de la elite. Los individuos no ganan ni consiguen el estatus de elite, sino que la movilidad es más un proceso de iniciación apadrinada hacia la elite.

Pareto pensaba en este tipo de movilidad cuando apuntaba que una clase gobernante podía disponer de personas potencialmente peligrosas para ella admitiéndolas entre los miembros de la elite, dado que los reclutas cambian su carácter para adoptar las actitudes e intereses de la elite.[6] El peligro para la clase dominante raramente podría ser el criterio principal para la elección de los reclutas de la elite, pero Pareto asumía que la elite establecida seleccionaría a quienes deseara que formasen parte de sus filas y les inculcaría posteriormente las actitudes e intereses de la elite.

El objetivo que rige la movilidad competitiva es el de dar el estatus de elite a quienes lo ganan, mientras que la meta de la movilidad de patrocinio es la de dar la mayor utilidad a los talentos de la sociedad colocando a cada uno en

5. Geoffrey Gorer señala la favorable consideración del éxito en el juego dentro de la cultura americana: «El juego también es un componente respetado e importante en numerosas aventuras de negocios. La evidente mejora en la posición financiera de alguien se atribuye normalmente a una afortunada combinación de trabajo, habilidad y juego, aunque el jugador con éxito prefiera referirse a su juego como "visión".» *The American People*, Nueva York, Norton, 1948, p. 178.

6. Vilfredo Pareto, *The Mind and Society*, Nueva York, Harcourt, Brace, 1935, vol. 4, p. 1796.

el lugar adecuado. En las diferentes sociedades, las condiciones de la lucha pueden recompensar atributos bien diferentes, y la movilidad de patrocinio puede seleccionar a los individuos de acuerdo a cualidades tan diversas como la inteligencia o la capacidad visionaria, pero la diferencia de principios sigue siendo la misma.[7]

De acuerdo al sistema de competición, la sociedad en general establece e interpreta los criterios para el estatus de elite. Si uno desea que se reconozca su estatus debe mostrar ciertas credenciales para identificar su clase ante los que le rodean. Las credenciales deben ser evidentes y no será precisa ninguna habilidad especial para evaluarlas, ya que dichas credenciales se presentan ante la mesa. Las posesiones materiales y la popularidad ante las mesas son por tanto credenciales apropiadas a este respecto, y asimismo servirá cualquier habilidad especial que sea capaz de producir algo tangible y sea fácilmente evaluable por inexpertos. La naturaleza de la movilidad de patrocinio excluye estos procedimientos, ya que en su lugar asigna a las credenciales la función de identificar a los miembros de la elite entre ellos.[8]

Así pues, las credenciales ideales son destrezas especiales que requieren para su reconocimiento una discriminación experta por parte de la elite. En este caso, las excelencias intelectuales, literarias o artísticas que sólo distinguirán los que están preparados para apreciarlas, son unas credenciales perfectamente adecuadas. La concentración en estas habilidades disminuye la probabilidad de que un intruso consiga el derecho de introducirse en la elite basándose en la evaluación popular de su competencia.

En el deporte se admira especialmente a quien hace una salida lenta y termina con un final emocionante, y muchas de las reglas están destinadas a asegurar que la carrera no se declare finalizada hasta que se haya hecho todo el recorrido. La movilidad competitiva incorpora esta desaprobación de los juicios prematuros o de cualquier cosa que dé cierta ventaja a los que se encuentran a la cabeza de la carrera en cualquier momento de su transcurso. Bajo la movilidad de patrocinio, es deseable la selección previa y acertada del número de personas necesario para cubrir las vacantes anticipadas de la elite. La selección temprana da tiempo para preparar a los reclutas para su posición en la elite. Las aptitudes, capacidades inherentes y dones espirituales pueden evaluarse a una edad muy temprana de la vida mediante técnicos que van desde la adivinación hasta los más sofisticados tests psicológicos, y cuanto más ingenuos sean los temas en el momento de la selección, menos pro-

7. Numerosos escritores han señalado que los diferentes tipos de sociedad favorecen la ascensión social de distintas clases de personalidades, ya sea en la jerarquía de estratificación o en otras formas. Cf. Jessie Bernard, *American Community Behavior*, Nueva York, Dryden, 1949, p. 205. Una aportación especialmente interesante es la exploración de Martindale de los tipos de «personalidad favorecida» en las sociedades sagradas y seculares. Don Martindale y Elio Monachesi, *Elements of Sociology*, Nueva York, Harper, 1951, pp. 312-378.

8. En Estados Unidos hubo un momento en que muchos propietarios de automóviles británicos Jaguar colocaban en los coches grandes señales para identificar la marca. Esta exhibición habría sido impensable bajo un sistema de patrocinio, ya que el propietario del Jaguar no se preocuparía por la estima de personas tan poco informadas como para no distinguir un Jaguar, de automóviles menos prestigiosos.

babilidad habrá de que se oscurezca el talento por el aprendizaje diferencial, o de que se pueda engañar al test. Como los elitistas toman la iniciativa de adiestrar a los reclutas, están más interesados en sus capacidades que en lo que harían ellos por sí mismos con dichas capacidades. Su preocupación es que nadie más tenga la oportunidad de educar los talentos de los reclutas en la dirección equivocada. La movilidad competitiva tiende a retrasar lo más posible la decisión final pare permitir una carrera justa; por el contrario, la movilidad de patrocinio tiende a colocar el momento del reclutamiento lo más pronto posible en la vida para asegurarse el control sobre la selección y el adiestramiento.

Los sistemas de movilidad de patrocinio se desarrollan más fácilmente en sociedades con una sola elite o con una jerarquía de elites reconocida. Cuando múltiples elites compiten entre ellas, el proceso de movilidad tiende a adoptar el modelo de competición, ya que ningún grupo es capaz de dirigir el control del reclutamiento. La movilidad de patrocinio depende de una estructura social que fomente el monopolio de las credenciales de la elite. La carencia de este monopolio rebaja el patrocinio y el control en el proceso del reclutamiento. A su vez, el monopolio de las credenciales es un producto típico de sociedades con aristocracia tradicional bien atrincherada que emplea dichas credenciales como la línea familiar o los títulos que se otorgan, o de sociedades organizadas con un aparato burocrático a gran escala que permite el control centralizado de la ascensión social.

La sociedad inglesa se describe como la yuxtaposición de dos sistemas de estratos: el sistema de clase industrial urbana y el sistema aristocrático que pervive. Aunque el sistema de movilidad de patrocinio refleja la lógica del segundo sistema, nuestra impresión es que éste impregna el pensamiento popular más que coexistir meramente junto a la lógica del estrato industrial. Los esquemas que se implantan dentro de una cultura establecida tienden a tomar nuevas formas a medida que se asimilan para llegar a ser coherentes con la cultura establecida. Por tanto es posible que los cambios en la estratificación, asociados a la industrialización, hayan causado alteraciones en la proporción, los significados específicos y las reglas de movilidad, pero que, aun así, los cambios hayan sido guiados por la norma de la movilidad de patrocinio aunque ligeramente contrastada.

El control social y las dos normas

Todas las sociedades tienen que afrontar el problema de mantener la lealtad a su sistema social, y en parte esto se hace mediante normas y valores, de los cuales sólo algunos varían según la posición social. Las normas y valores que predominan especialmente en una clase social dada tienen que encauzar el comportamiento dentro de los canales que sustentan todo el sistema, mientras que aquellos que trascienden los estratos deben sustentar en general la diferencia de clases. La forma de ascensión social determina en parte el tipo de normas y valores que sirven a los propósitos indicados de control social en cada clase y en toda la sociedad.

El problema más evidente del control es el de asegurar la lealtad de las clases desventajadas hacia un sistema según el cual ellos reciben proporcionalmente menos de los bienes de la sociedad. En un sistema de movilidad competitiva esto se ve compensado mediante una combinación de orientación futurista, la norma de la ambición y el sentimiento general de compañerismo con la elite. Se anima a cada individuo para que crea que él compite por una posición de elite, de forma que en el proceso de preparación para esta posibilidad se tienen que cultivar la lealtad al sistema y las actitudes convencionales. Es esencial mantener viva la ilusión futurista retrasando el sentimiento de fracaso definitivo e irreparable para alcanzar el estatus de elite, hasta el momento en que las actitudes están bien establecidas. Al considerarse a sí mismo con un futuro afortunado, el aspirante a la elite se identifica considerablemente con los elitistas, y el comprobar que son meros seres humanos como él le ayuda a reforzar dicha identificación y a mantener viva la idea de que algún día él mismo puede tener éxito de igual forma. Para impedir la rebelión entre la mayoría desventajada, el sistema de competición debe evitar los puntos de selección absolutos para la movilidad o la inmovilidad y debe retrasar el conocimiento claro de la realidad de la situación hasta que el individuo esté demasiado comprometido con el sistema para poder cambiar radicalmente. Una orientación futurista, por supuesto, no se puede inculcar con éxito en todos los miembros de los estratos más bajos, pero una interiorización suficiente de la norma de la ambición tiende a dejar a las personas no ambiciosas como desviados, y a impedir que éstos se reúnan en grupos subculturales capaces de representar una amenaza colectiva al sistema establecido. Cuando este tipo de control del sistema funciona con eficacia suficiente es de destacar que la desviación organizada o de grupo con más frecuencia toma la forma de ataque contra el orden moral o convencional que contra el sistema mismo de clases. Así pues, Estados Unidos tiene sus «beatniks»,[9] que rechazan la ambición y los valores más mundanos, y sus pandillas de delincuentes y criminales que tratan de eludir las limitaciones impuestas por los medios convencionales,[10] pero tienen muy pocos revolucionarios activos.

Estos controles sociales no son apropiados en un sistema de patrocinio, ya que los reclutas de la elite se eligen desde arriba. Una amenaza fundamental para el sistema sería la existencia de un grupo fuerte de miembros que tratasen de *conquistar* por sí mismos la posición en la elite. Bajo este sistema, el control se mantiene educando a las «masas» para que se consideren a sí mismas como relativamente incompetentes para manejar la sociedad, restringiendo el acceso a las destrezas y maneras de la elite, y fomentando la creencia en la superioridad de la elite. Cuanto más pronto se haga la selección de los reclutas de la elite, antes se puede empezar a enseñar a los demás a aceptar su inferioridad para que hagan planes «realistas» en vez de fantasiosos. La selección temprana evita que surja la esperanza en grandes cifras de personas que de otra forma podrían convertirse en los líderes descontentos de una clase

9. Véase Lawrence Lipton, *The Holy Barbarians*, Nueva York, Messner, 1959.
10. Cf. Albert K. Cohen, *Delinquen Boys: The Culture of the Gang*, Glencoe, Ill., Free Press, 1955.

que hiciera frente a la soberanía de la elite establecida. Si se asume que la diferencia de competencia entre las masas y la elite raramente es tan grande como para justificar las diferencias en las ventajas que normalmente se asignan a cada grupo,[11] entonces las diferencias tienen que aumentarse artificialmente desanimando a las masas para que no adquieran los conocimientos de la elite. Así, la sensación de misterio que rodea a la elite es un recurso para mantener en las masas la ilusión de un hiato de competencia mucho mayor del que en realidad existe.

Aunque es improbable que los elitistas rechacen un sistema que les beneficia, aun así tienen que moderarse para no aprovechar la ventaja de su situación favorable y poner así en peligro a toda la elite. Bajo el sistema de patrocinio, los reclutas de la elite (que se seleccionan temprano, se les libera de la tensión de una lucha competitiva y se les mantiene bajo una estrecha vigilancia) pueden ser ampliamente aleccionados en la cultura de la elite. Se podría inculcar la norma del paternalismo respecto a los inferiores; se cultivaría una elevada sensibilidad en cuanto a la buena opinión de los compañeros de elite y sus reclutas; y se enseñaría a apreciar las formas más complejas de la estética, la literatura y las actividades intelectuales y deportivas. Las normas de cortesía y altruismo pueden mantenerse fácilmente bajo el patrocinio, ya que no es necesario que los reclutas de la elite compitan por su posición, y ya que la elite puede negar la posición a quienes luchen por ella con métodos «indecorosos». El sistema del patrocinio es un modelo casi perfecto para el desarrollo de una cultura de elite caracterizada por el sentido de responsabilidad por los «inferiores» y de preservar las «cosas bellas» de la vida.

El control de la elite en el sistema de competición es más difícil, puesto que no existe una iniciación ni aprendizaje controlados. Parece que la regulación fundamental reside en la inseguridad de la posición de elite. En cierto sentido, no existe la «llegada final» porque toda persona puede ser desplazada por un recién llegado a lo largo de su vida. El control limitado que se ejerce desde arriba evita la delimitación clara de niveles en el sistema de clases, de forma que el éxito se convierte en sí mismo en relativo: cada éxito, más que ser un logro sirve para cualificar al participante para una competición de un nivel más alto.[12] Las limitaciones que actúan sobre el comportamiento de una persona de alto nivel son por tanto las que se aplican principalmente a un competidor que no debe arriesgarse a la «conspiración» de otros participantes, y que debe prestar cierta atención a las masas, quienes con frecuencia están en situación de imponerle una pena. Pero es difícil de establecer cualquier norma especial de paternalismo, ya que no existe un procedimiento de dependencia para examinar los medios mediante los que se logran las credenciales de elite. Aunque la estima de las masas es un freno eficaz contra una explotación excesiva de la posición, premia escrupulosamente el comportamiento ético y altruista más que el compañerismo con las masas mismas.

11. D. V. Glass, ed., *Social Movility in Britain*, Glencoe, Ill., Free Press, 1954, pp. 144-145, incluye estudios que demuestran sólo pequeñas variaciones de inteligencia entre los niveles de ocupación.
12. Gorer, *op. cit.*, pp. 172-187.

Bajo ambos sistemas, personas sin escrúpulos o de mala reputación podrían permanecer o pasar a formar parte de la elite, pero por razones diferentes. En la movilidad competitiva, la tolerancia popular de algo de astucia en un recién llegado que tiene éxito, junto al hecho de que éste no tiene que sufrir el escrutinio de la vieja elite, dejaría bastante margen para el éxito de alguien sin escrúpulos. En la movilidad de patrocinio, el recluta no prometedor arroja un juicio desfavorable sobre sus padrinos y amenaza el mito de la omnisciencia de la elite. En consecuencia, se le podría tolerar y los demás «taparían» sus deficiencias a fin de proteger el frente unido de la elite frente al mundo exterior.

Algunos de los valores y normas generales de cualquier sociedad reflejan la emulación de los valores de la elite por parte de las masas. Bajo la movilidad de patrocinio, buena parte de las actitudes protectoras y del interés por los temas clásicos se filtra a las masas. Sin embargo, bajo la movilidad competitiva no existe el mismo grado de homogeneidad de valores morales, estéticos e intelectuales que haya que emular, hasta el punto de que el atributo más evidente de la elite es el alto nivel de consumo material... y así la emulación sigue su curso. No existe ni incentivo eficaz ni castigo para el elitista que no se interesa en la promoción de las artes o la excelencia literaria, o que sigue manteniendo los modales vulgares o forma de hablar de su clase de origen. La elite tiene relativamente menos poder, y las masas más poder relativo para castigar o recompensar a un hombre por la adopción o rechazo de una cultura de elite concreta. El ejemplo más llamativo de esta diferencia es la importancia que en Inglaterra tiene el acento y la perfección gramatical, frente al habla gangosa y pesada y la ineptitud gramatical de las elites americanas. En un sistema de competición, el orden de clases no funciona para mantener la *calidad* de las actividades estéticas, literarias o intelectuales; sólo los versados en estas materias están cualificados para distinguir los auténticos productos de las imitaciones baratas. A menos que se obligue a los que se consideran superiores en estas materias a rendir sus credenciales para que la elite las examine, la mala calidad a menudo recibe los honores junto a la alta calidad, y el prestigio de la clase no sirve para mantener una norma eficaz de alta calidad.

Esto no significa que en una sociedad «competitiva» no existan grupos dedicados a la protección y fomento de los logros artísticos, musicales, literarios e intelectuales de gran nivel, pero éstos carecen del apoyo del sistema de clases que con frecuencia se da cuando predomina el sistema de movilidad de patrocinio. En California, la selección por parte de un comité de bienvenida oficial de un cantante antorcha para entretener a un rey y una reina, y bailarinas de «can-can» para distraer al señor Khrushchev, son ejemplos de cómo las elites americanas compaginan el alto prestigio con el gusto popular.

Educación formal

Volviendo al concepto de norma ideal de organización, suponemos que en la medida en que dicha norma de ascensión predomina en una sociedad,

existirán presiones constantes para conformar el sistema educativo de acuerdo a esta norma. Estas presiones actúan de dos formas: directamente, impidiendo que la gente vea las alternativas y achacando el éxito o el fracaso a los problemas recurrentes de educación; e indirectamente, a través de las interrelaciones entre los sistemas escolares, la estructura de clases, los sistemas de control social y otros componentes de la estructura de la sociedad que no consideraremos en este trabajo.

La aplicación más obvia de la distinción entre movilidad de patrocinio y movilidad competitiva se refiere a una explicación parcial de las diferentes políticas de selección de estudiantes en las escuelas secundarias inglesa y americana. Aunque los estudiantes americanos de la escuela superior siguen distintos cursos de estudio y unos pocos asisten a escuelas especializadas, la preocupación educativa fundamental ha sido la de evitar cualquier separación social brusca entre estudiantes superiores e inferiores, y mantener lo más abiertos posible los canales de movimiento entre los cursos de estudio. Las críticas recientes de que con este método se retrasa a los estudiantes superiores en su desarrollo se han contestado insistiendo en que no se debe apartar a estos estudiantes de la corriente principal de la vida estudiantil.[13] Esta segregación ofende el sentido de justicia implícito en la norma de competición y además causaría el temor de que la elite actual y futura perdiese el sentimiento de compañerismo con las masas. Sin embargo, quizá el punto más importante sea que la escolarización se presenta como una oportunidad, y el uso que se haga de ella depende primariamente de la propia iniciativa y capacidad emprendedora del estudiante.

El sistema inglés ha sufrido una serie de cambios liberalizadores durante este siglo, pero siempre se ha mantenido el intento de separar en una fase temprana del programa educativo a los prometedores de los no prometedores, para agrupar a los primeros y darles una preparación especial para que encajen en el más alto nivel en sus años adultos. Según el Acta de Educación de 1944, cada año se elige a un grupo minoritario de estudiantes mediante un conjunto de exámenes conocidos popularmente como *eleven plus*, que se complementan con las calificaciones escolares de los diversos cursos más unas entrevistas personales, todo ello para acceder a las *Grammar Schools*.[14] El resto de los estudiantes asisten a las escuelas técnicas o secundarias modernas en las que son mínimas las oportunidades de prepararse para la universidad u ocuparse de las actividades más prestigiosas. Las *Grammar Schools* suplen lo que al mismo nivel comparativo es una educación de alta calidad para preparar universitarios. Por supuesto, semejante esquema conlleva la lógica del patrocinio, con una selección temprana de aquellos destinados a las ocupaciones de clase media o alto nivel, y la enseñanza especializada para preparar a cada grupo para la posición de clase a la que esté destinado. Este plan facilita

13. Véase, p. ej., *Los Angeles Times*, 4 de mayo de 1959, Part I, p. 24.

14. La naturaleza y funcionamiento del sistema del *eleven plus* se revisa en profundidad en un informe de un comité de la Sociedad Psicológica Británica y en otro informe de investigación sobre la suficiencia de los métodos de selección. Véase P. E. Vernon, ed., *Secondary School Selection: A British Psychological Inquiry*, Londres, Methuen, 1957; y Alfred Yates y D. A. Pidgeons, *Admission to Grammar Schools*, Londres, Newnes Educational Publishing, 1957.

considerablemente la movilidad, y las últimas investigaciones revelan pocos prejuicios contra los niños de familias trabajadoras en la selección para las *Grammar Schools* en relación a la medida de la inteligencia.[15] Por tanto es posible que un estudio comparativo adecuado demostrase en Inglaterra una mayor correlación entre éxito escolar e inteligencia y menor correlación entre éxito escolar y procedencia familiar, a diferencia de Estados Unidos. Aunque la selección de los estudiantes superiores para que accedan a la oportunidad de movilidad es probablemente más eficaz en este sistema, también son más grandes los obstáculos que encuentran las personas no seleccionadas para «alcanzar el grado» basándose en su propia iniciativa o capacidad emprendedora.

Que los efectos contrastados de los dos sistemas concuerdan con los esquemas de control social de las dos normas de movilidad lo indican algunos estudios sobre las ambiciones de los estudiantes en Inglaterra y Estados Unidos. Las investigaciones de los Estados Unidos dan pruebas consistentes de que en general las aspiraciones ocupacionales de los estudiantes de la escuela secundaria son bastante utópicas en relación a la distribución actual de las oportunidades de trabajo. En Inglaterra, los estudios comparativos demuestran muchas menos aspiraciones «fantásticas», y especialmente indican la reducción de las aspiraciones entre los estudiantes no seleccionados después del examen *eleven plus*.[16] Una de las consecuencias del sistema de patrocinio es que algunos estudiantes procedentes de familias de clase media cuyos padres no pueden enviarlos a colegios privados sufren serios problemas de adaptación cuando se les asigna a la escuela secundaria moderna tras el proceso de selección.[17]

Esta conocida diferencia entre el sistema inglés de separación temprana de los alumnos en *Grammar Schools* y escuelas modernas, y el sistema americano de escuela superior general y universidad, es la aplicación más clara de la distinción que estamos debatiendo. Pero las dos normas de organización penetran en los sistemas escolares más profundamente de lo que inicialmente parece. La observación de la función normativa de estos principios sería la prueba más eficaz que apoya la impresión del autor de que las principales críticas de los procedimientos educativos dentro de cada país normalmente no trascienden la lógica de sus respectivas normas de movilidad. Así pues, los británicos debaten sobre el mejor método para elegir a las personas según sus capacidades, sin plantear que la posición de elite estuviera abierta para cualquiera que pudiese ascender hasta ella. Aunque el temor a los *sputnik* introdujo en Estados Unidos una confusión de sugerencias de esquemas de movilidad

15. J. E. Floud, A. H. Halsey y F. M. Martin, *Social Classs and Educational Opportunity*, Londres, Heinemann, 1956.

16. Mary D. Wilson documenta la disminución de las aspiraciones que caracteriza a los estudiantes de las escuelas secundarias modernas de Inglaterra y señala el contraste con los estudios americanos que revelan aspiraciones mucho más «utópicas»; véase «The Vocational Preferences of Secondary Modern School-children», *British Journal of Educational Psychology*, 23 (1953), pp. 97-113. Ver también Ralph H. Turner, «The Changing Ideology of Succes», *Transactions of the Third World Congress of Sociology*, 1956, Londres, vol. V, esp. p. 37.

17. Señalado por Hilde Himmelweit en comunicación privada.

de patrocinio, la permanente preocupación de los críticos escolares ha sido el fracaso a la hora de motivar a los estudiantes adecuadamente. El interés por la motivación parece que es la aplicación intelectual de la idea popular de que las personas deberían *ganar* su puesto en la sociedad mediante el esfuerzo personal.

La operación funcional de las presiones para conseguir la coherencia de la ascensión con las normas organizativas puede ilustrarse con otras características del sistema escolar de los dos países. En primer lugar, el valor que se otorga a la educación en sí misma difiere bajo las dos normas. En la movilidad de patrocinio, la escolarización se valora en cuanto que es cultivo de la cultura de elite, y se valoran, más que otras, aquellas formas de educación encaminadas a dicho cultivo. La educación de lo que no es la elite es difícil de justificar con claridad, y tiende a ser poco entusiasta, mientras que los máximos recursos educativos se concentran sobre «quienes más pueden beneficiarse de ellos» (en realidad esto significa los que pueden aprender la cultura de la elite). Las escuelas secundarias modernas en Inglaterra han visto disminuir regularmente sus presupuestos financieros, aumentar la proporción alumnos-profesor, menos profesores bien preparados, y en general una falta de prestigio en relación con las *Grammar Schools*.[18]

Bajo la movilidad competitiva, en Estados Unidos la educación se considera como un medio de ir adelante, pero los contenidos de dicha educación no se aprecian en mucho por sí mismos. Hace un siglo, Tocqueville comentaba la ausencia de una clase hereditaria «que honrase los trabajos del intelecto», y señalaba que en consecuencia «se ha fijado en América un nivel mediano respecto al conocimiento humano».[19] Y persiste en cierta medida la sospecha de que el hombre educado es alguien que ha ascendido sin ganarse su posición realmente. A pesar de las recientes críticas sobre los bajos niveles de las escuelas americanas, de acuerdo con el esquema general de movilidad, una encuesta realizada en abril de 1958 muestra que los directores de los colegios son mucho más propensos a hacer estas críticas que los padres. Aunque el 90 % de los directores pensaba que «... nuestras escuelas piden hoy muy poco trabajo a los estudiantes», sólo el 51 % de los padres creía lo mismo, el 33 % opinaba que el trabajo era más o menos el adecuado, y el 6 % consideraba que las escuelas exigían demasiado trabajo.[20]

En segundo lugar, en Estados Unidos predomina la lógica de la preparación para la competición y se insiste en la necesidad de mantener a todo el mundo en la carrera hasta las etapas finales. En las escuelas primarias y secundarias se suele suponer que los que aprenden satisfactoriamente necesitan poca atención especial, mientras que aquellos menos afortunados requieren ayuda para poder seguir en la competición y luchar hasta las últimas apuestas. En 1958, una encuesta de ámbito nacional reveló que esta actitud no se había visto radicalmente alterada por la situación internacional. A la pregunta de si los profesores debían o no debían dedicar un tiempo extra a los estudiantes brillantes, el 26 % de los encuestados respondieron «sí», y el 67 % «no»; pero las respuestas cambiaron al 86 % de «síes» y sólo el 9 % de «noes» cuando la pregunta se refería a los «estudiantes lentos».[21]

18. La disminución del presupuesto financiero y la mayor proporción de alumnos por profesor son obstáculos para la igualdad entre las escuelas secundarias modernas y las *Grammar Schools*, mencionado en *The Times Educational Supplement*, 22 de febrero de 1957, p. 241. Sobre las dificultades para conseguir un prestigio comparable al que se obtiene en las *Grammar Schools*, véase G. Baron, «Secundary Education in Britain: Some Present-Day Trends», *Teacher's College Record*, 57 (enero 1956), pp. 211-221; y O. Banks, *Parity and Prestige in English Secondary Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1955. Véase también Vernon, *op. cit.*, pp. 19-22.

19. Alexis de Tocqueville, *Democracy in America*, Nueva York, Knopf, 1945, vol. 1, p. 52.

20. Una encuesta anterior descubrió que el 62 % de los padres se oponían radicalmente a los requisitos para entrar en la universidad, mientras sólo el 27 % se mostraba de acuerdo. Aparecido en *Time*, 14 de abril de 1958, p. 45.

En los estados del oeste, la universidad ofrece una «segunda oportunidad» para poder entrar, y las universidades de todos los estados tienen un cupo de admisión para estudiantes por debajo del nivel.

La universidad misma funciona como una competición: los niveles se fijan competitivamente, se obliga a los estudiantes a pasar una serie de pruebas cada semestre y sólo una minoría de los que entran consiguen el premio de la graduación. Este esquema contrasta con el sistema inglés, en el cual se supone que la selección está relativamente completa antes de la entrada en la universidad, y los estudiantes no tienen que someterse a prueba ninguna durante el primer año o más tiempo. Aunque no se han calculado con precisión las cifras de los estudiantes que finalizan la universidad en ninguno de los dos países, también existe un contraste en este sentido. En las instituciones americanas de educación superior, en el curso 1957-1958, se graduaron respectivamente el 51 y el 39 % de los hombres y mujeres que se habían matriculado por primera vez en el otoño de cuatro años antes.[22] En Inglaterra un estudio sobre las carreras de estudiantes individuales revela que en la University College de Londres casi el 82 % de los estudiantes que entraron entre 1941 y 1948 se graduaron al finalizar. Un estudio similar en la Universidad de Liverpool arroja una cifra comparativa de casi el 87 %.[23] Según la movilidad competitiva, el objeto es adiestrar a los más posible en las habilidades necesarias para el estatus de elite a fin de ofrecer a todo el mundo una oportunidad de mantenerse en una competición al más alto nivel. Bajo la movilidad de patrocinio, el objetivo es inculcar la cultura de la elite sólo en aquellos que presumiblemente pasarán a formar parte de la elite, para que no surja un grupo numeroso de «jóvenes airados» que posean la educación de la elite sin un puesto en ésta.

En tercer lugar, los sistemas de movilidad afectan significativamente al contenido de la educación. La inducción hacia la cultura de la elite bajo la movilidad de patrocinio es coherente con el énfasis en el espíritu de corporación de la escuela, que se utiliza para cultivar las normas de lealtad de clase y los gustos y modales de la elite. Igualmente, la escolarización formal

21. Aparecido en *Los Angeles Times*, 17 de diciembre de 1958, Part I, p. 16.

22. U.S. Departments of Health, Education and Welfare, Office of Education, *Degrees Conferred by Higher Education Institutions*, 1957-1958, Washington D.C., Government Printing Office, 1959, p. 3.

23. Nicholas Malleson, «Student Performance at University College, London, 1948-1951», *Universities Quarterly*, 12 (mayo 1958), pp. 288-319.

realiza estudios plenamente intelectuales o estéticos y sin ningún valor «práctico», lo cual sirve a los propósitos de la cultura de elite. Bajo la movilidad competitiva en Estados Unidos, a pesar de la etiqueta frecuente de «educación liberal», la escolarización tiende a evaluarse en términos de sus beneficios prácticos para convertirse, una vez superado el nivel elemental, en escuela de formación profesional principalmente. La educación en sí misma no ofrece lo bueno, sino esas habilidades, especialmente profesionales, que se supone que son necesarias en la competición para ganar los auténticos premios de la vida.

CUARTA PARTE

DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD

TEXTO 14

EL BECARIO*

por RICHARD HOGGART

El autor escudriña la situación y las vivencias de los alumnos de clase trabajadora que, a través del éxito escolar, logran escapar de su clase social pero se ven abocados a un medio social extraño, al que no pertenecen. Se sitúan así, desarraigados por un lado pero no plenamente incorporados por otro, entre dos mundos, entre la clase de la que proceden y a la que abandonan y la clase a la que acceden pero en la que no son definitivamente aceptados. La escuela los saca de la «mayoría no creativa», pero no los incorpora a la «minoría creativa», con lo cual los sumerge en una constante tensión entre lo que son y lo que quieren o creen que pueden ser.

Por favor, escribe la historia de un joven, hijo de siervo, que haya sido chico de los recados, monaguillo, alumno de la escuela secundaria, y licenciado en la universidad, educado para respetar el rango y besar la mano del cura, para doblegarse ante las ideas de otros, para agradecer cada bocado de pan, que fue despellejado muchas veces, que tuvo que dar clases andando sin zuecos de acá para allá, que ha luchado, torturado animales, que se aficionó a las cenas en casa de gente acomodada y a ser hipócrita ante Dios y ante los hombres sin necesidad de serlo, simplemente por la conciencia de su propia insignificancia; cuenta cómo este joven exprime, gota a gota, al esclavo que hay en él, y cómo, al despertar una hermosa mañana, ya no siente corriendo por sus venas la sangre de un esclavo sino sangre de un auténtico ser humano.

TCHEJOV

«Pero recuerda su educación, la época en que se crió», observó Arkady. «¿Educación?», le interrumpió Bazarov. «Cada hombre debe educarse a sí mismo como lo hice yo, por ejemplo... Y en cuanto a su edad, ¿por qué debo depender de eso? Mejor que dependa de mí. No, querido amigo, todo eso es superficialidad, falta de fibra.»

TURGENEV

Me da mucha pena. Como poco es inquietante, estar lo que se dice bien y no saber disfrutar: estar presente en el gran espectáculo de la vida y no liberarse nunca de una insignificante personalidad hambrienta y temerosa.

GEORGE ELIOT

Éste es un capítulo difícil de escribir, pero que debe ser escrito. Como en los demás capítulos, voy a aislar un grupo de tendencias interrelacionadas, a pesar de que, en este caso, el riesgo de dramatizar resulte especialmente agudo. En los tres capítulos anteriores se han discutido actitudes que, desde un cierto punto de vista, pueden parecer representar una clase de equilibrio. Pero la gente más afectada por las actitudes que vamos a examinar —los

* Título original: «Unbent springs: A note of the uprooted and the anxious», tomado de R. Hoggart, *The uses of Literary*, Harmondsworth, 1957, pp. 291-317. Traducción de María Beneyto.

«inquietos y desarraigados»— pueden ser principalmente reconocidos por su falta de equilibrio, por su incertidumbre. En cuanto a la indulgencia consigo mismos que parece satisfacer a muchos de su clase, ellos tienden a ser desdichadamente superiores: les afecta mucho el cinismo, lo que afecta a casi todo el mundo, pero es probable que aumente su ausencia de objetivos más que tentarles a «sacar partido» o a reaccionar con todavía más indulgencia.

En parte tienen un sentimiento de pérdida que afecta a algunos de ellos en cada grupo. El sentimiento de pérdida aumenta precisamente porque están emocionalmente desarraigados de su clase, a menudo por el estímulo de una gran inteligencia crítica o por su imaginación, cualidades que pueden conducirles a ser extrañamente conscientes de su propia situación (y hacer que resulte fácil para sus adeptos dramatizar su *Angst*).[1] Relacionado con todo esto, puede haber un desarraigo físico de su clase a causa del sistema de becas. Me parece que una gran parte sufre por esta razón, aunque, seriamente, sólo una pequeña proporción entre ellos; en uno de los límites del grupo encontramos a los psicóticos; en el otro, gente que lleva aparentemente una vida normal pero nunca sin un subyacente sentimiento de malestar.

Sería conveniente que primero habláramos sobre la naturaleza del desarraigo tal como la experimentan algunos becarios. Estoy pensando en aquellos que, durante un cierto número de años, tal vez durante mucho tiempo, han tenido el sentimiento de no pertenecer ya, realmente, a ningún grupo. Todos sabemos que muchos encuentran un equilibrio en su nueva situación. Existen expertos y especialistas «desclasados» que se encierran en su propio mundo después que la larga escalada al mundo de las becas les haya conducido hasta el doctorado. Existen brillantes individuos, que llegan a ser excelentes administradores y funcionarios, y que se sienten realmente a gusto. Existen otros, no necesariamente tan dotados, que alcanzan un cierto equilibrio que no es pasividad ni tampoco un defecto de percepción, que se sienten a sus anchas en su nuevo grupo sin necesidad de adoptar su imagen, y que mantienen unas relaciones fáciles con sus familiares de clase obrera, basadas no en una especie de protección sino en el verdadero respeto. Casi todos los chicos de clase obrera que pasan por el proceso de proseguir su educación por medio de becas, durante su adolescencia, tienen roces con su entorno. Están en el punto de fricción de dos culturas; el examen sobre su auténtica educación radicará, cuando tengan alrededor de veinticinco años, en su habilidad de sonreír abiertamente a su padre, respetar a su frívola hermana menor y a su hermano más torpe. Voy a ocuparme de aquellos para los que el desarraigo es especialmente conflictivo, no porque subestime la ventajas que este tipo de selección proporciona, tampoco porque quiera insistir en los más deprimentes rasgos de la vida contemporánea, sino porque las dificultades de algunas personas ilustran en gran medida el amplio debate del cambio cultural. Como plantas recién trasplantadas, reaccionan ante una prolongada sequía antes de las que se quedaron en su suelo original.

A veces me inclino a pensar que el problema de la autoadaptación resulta, en general, más difícil para aquellos chicos de clase obrera que sólo están moderadamente dotados, pero que tienen talento suficiente como para alejarse de la mayoría de sus coetáneos de clase obrera, pero no para ir mucho más allá. No voy a sugerir correlación alguna entre inteligencia y ausencia de malestar; los intelectuales tienen sus propios problemas: pero, a menudo, este tipo de inquietud parece angustiar sobre todo a los miembros de clase obrera que se han visto desplazados de su medio cultural y que sin embargo no disponen del equipamiento intelectual que provocaría que siguieran adelante para unirse a los profesionales y expertos «desclasados». En algún sentido, es cierto, nadie llega a ser nunca un «desclasado»; y resulta muy interesante observar cómo de vez en cuando aparece (especialmente hoy en día, cuando los chicos que ya no pertenecen a la clase obrera acceden a todas las áreas de responsabilidad en la sociedad) un toque de inseguridad, que frecuentemente surge como una excesiva preocupación por afirmar su «presencia» en un, por lo demás, muy profesional profesor, en las intermitentes apariciones de tosca sencillez en un importante ejecutivo y miembro de una comisión, en la tendencia al vértigo que traiciona un latente sentimiento de inseguridad en un periodista de éxito.

1. En alemán en el texto. *(N. de la t.)*

Pero estoy principalmente preocupado por los que se conocen y todavía no son conscientes, en ningún sentido, de que son como un resultado ambiguo, insatisfactorio y atormentado por sus propias dudas. A veces carecen de voluntad, aunque tengan inteligencia, y «se necesita voluntad para no desperdiciarse». Con frecuencia, tal vez, aunque tengan tanta voluntad como la mayoría, no tienen la necesaria para resolver las complejas tensiones que crean su desarraigo, los peculiares problemas de sus escenario doméstico y la incertidumbre propia de la época.

A medida que la infancia da paso a la adolescencia y ésta a la edad adulta, esta clase de chicos tiende progresivamente a aislarse de la vida ordinaria de su grupo. Se les señala desde muy temprano: y no estoy pensando tanto en sus maestros de la escuela primaria como en los miembros de sus familias. «Es inteligente», o «Es brillante», oye constantemente; y, en parte, el tono es de orgullo y de admiración. En cierta forma está aislado tanto por sus padres como por su talento que le impulsa a apartarse de su grupo. Aunque por su parte no todo es admiración: «Es inteligente», sí, y se espera que siga el camino que se le abre. Pero también puede haber un matiz peyorativo en el tono con el que se pronuncia la frase. La personalidad es más importante. A pesar de todo, es inteligente, una señal de orgullo y casi una marca de fábrica; se encamina a un mundo diferente, a un diferente tipo de trabajo.

Debe aislarse cada vez más si quiere «seguir adelante». Tendrá que oponerse, posiblemente sin darse cuenta, a sus valores más entrañables, al intenso espíritu gregario del grupo familiar de la clase trabajadora. Ya que todo se concentra en la sala de estar, raras veces tiene una habitación para él solo, los dormitorios son fríos e inhóspitos y para calentarlos o para calentar la sala, de haberla, no solo sería caro, sino que también exigiría un esfuerzo imaginativo —fuera de la tradición— que la mayoría de las familias es incapaz de hacer. Hay una esquina en la mesa del comedor. En el otro lado, Madre está planchando, la radio está encendida, alguien está tarareando unos compases de una canción o Padre dice ocasionalmente lo primero que se le pasa por la

cabeza. El chico tiene que desconectarse mentalmente para poder hacer sus deberes tan bien como pueda. En verano las cosas pueden resultar más fáciles; los dormitorios están lo suficiente calientes para trabajar en ellos: pero sólo unos pocos chicos, según mi experiencia, se aprovechan de esta circunstancia. Dentro del chico conviven (hasta que alcanza, tal vez, niveles superiores) mucho de *ambos* mundos, el de casa y el de la escuela. Es enormemente obediente a los dictados del mundo de la escuela, pero, emocionalmente, desea fervientemente seguir siendo una parte del círculo familiar.

Así pues, el primer gran paso se da avanzando para formar parte de un grupo de distinto tipo o por medio del aislamiento mientras debe contrarrestar el protagonismo que la familia tiene en la vida de la clase obrera. Esto es cierto, tal vez especialmente cierto, si pertenece a un hogar feliz, porque los hogares felices son con frecuencia los más gregarios. Desde muy pronto se siente la tensión del aislamiento, y una gran preocupación por sí mismo, lo que le puede dificultar pertenecer más adelante a otro grupo.

En su «escuela primaria», desde los ocho años, es probable que en cierta medida se le distinga, aunque esto puede no ocurrir si la escuela está en una zona que cada año aporta un par de docenas de becarios para el instituto. Pero probablemente reside en una zona donde predomina la clase obrera y su escuela sólo acoge a unos pocos becarios cada año. La situación está cambiando con el aumento del número de becas que se conceden, pero en cualquier caso, los ajustes humanos no se producen tan abruptamente como los cambios administrativos.

Del mismo modo, es probable que se separe del grupo de muchachos del barrio, ya no es un miembro de la pandilla que se apiña en torno de las farolas todas las noches; debe hacer los deberes. Pero éstos no son más que unos chicos entre otros de su generación, y su desapego hacia ellos está emocionalmente asociado a más de un aspecto de su situación en casa, en la que ya tiende a estar más cerca de las mujeres de la casa que de los hombres. Esto es cierto, incluso si su padre no es del tipo de persona que desprecia los libros y la lectura como un «juego de mujeres». El chico pasa una gran parte de su tiempo en el centro físico de su hogar, donde manda la mujer, siguiendo tranquilamente con su trabajo mientras su madre está con el suyo (el padre todavía no ha vuelto de su trabajo o está de copas con sus compañeros). El hombre y los hermanos del chico están fuera, en el mundo de los hombres; el chico está en el mundo de las mujeres. Posiblemente esto puede explicar, en parte, por qué muchos autores de la clase obrera, cuando escriben sobre su infancia, asignan a las mujeres un papel tan tierno y fundamental. En ocasiones, va a haber roces cuando ellos se pregunten si el chico se está dando ínfulas o cuando sienta una fuerte resistencia a romper y a hacer uno de esos extraños trabajos que se espera que haga un muchacho. Pero es probable que predomine un atmósfera más bien íntima, cordial y atractiva. Con un oído oye a las mujeres hablar sobre sus problemas, dolencias y esperanzas y él, en ocasiones, les habla sobre su escuela y el trabajo y lo que ha dicho el maestro. Normalmente recibe una ilimitada simpatía: sabe que ellas no entienden, pero aun así sigue contándoles; le gustaría unir los dos ambientes.

Esta descripción simplifica y subraya en exceso la fractura; debería matizarse cada caso individualmente. Pero al mostrar el aislamiento en su forma más rotunda, la descripción compendia lo que se encuentra con mas frecuencia. Pues un chico como éste vive entre los dos mundos, el de escuela y el de casa, los cuales tienen pocos puntos de contacto. Una vez en la escuela de enseñanza secundaria, aprende rápidamente a usar dos acentos distintos, posiblemente hasta dos personalidades y valores aparentemente diferentes. Piénsese por ejemplo en su material de lectura: en casa se repantiga y lee normalmente revistas que nunca ha mencionado en la escuela, que no parecen ser del mundo en el que le introduce la escuela; en la escuela escucha y lee libros que nunca se han mencionado en casa. Si lleva estos libros a casa, nunca los guarda en el mismo sitio que los que lee la familia, pues con frecuencia, o no hay ninguno o casi ninguno; su libros parecen, más bien, herramientas extrañas.

Posiblemente escapará, especialmente hoy en día, de las peores y más inmediatas dificultades de su nuevo entorno, el estigma de la ropa más barata, el no poder permitirse ir a excursiones de la escuela, de padres que aparecen en la función escolar con un vergonzoso aspecto de clase obrera. Pero como alumno de la escuela, lo mas probable es que vaya a preocuparse por hacerlo bien, por ser aceptado, o de atraer la atención como ya la atrajo por su inteligencia en la escuela elemental. Pues la inteligencia es la moneda con la que ha comprado su futuro y cada vez más la inteligencia es la moneda que cuenta. Tiende a sobreestimar a su profesores puesto que son los cajeros en el nuevo mundo de la «inteligencia-moneda». En el mundo de su casa, su padre es todavía su padre, en ese otro mundo de la escuela, su padre puede tener poco lugar: tiende a hacer de su maestro una figura paterna.

Consecuentemente, aunque su familia le presione muy poco, con seguridad se presionará a sí mismo más de lo que debería. Empieza a contemplar la vida, tan lejos como pueda visualizarla, como una serie de carreras de vallas, las vallas de las becas que se ganan aprendiendo cómo acumular y manejar la nueva moneda. Tiene la tendencia a sobrestimar la importancia de los exámenes, la acumulación de conocimientos y las opiniones que recibe. Descubre una técnica de aprendizaje aparente, adquirir datos más que saber manejarlos o usarlos. Aprende cómo se recibe una educación puramente literaria, usando sólo una parte pequeña de su personalidad y que solo desafía una pequeña parte de su existencia. Empieza a ver la vida como una escalera, como un examen permanente con algunos aplausos y alguna advertencia en cada escalón. Se hace experto en absorber y expulsar; su capacidad variará, pero raras veces estará acompañada de un genuino entusiasmo. Raras veces siente de verdad la realidad del conocimiento, de los pensamientos y fantasías de otros hombres en su propio pulso; raras veces descubre un autor para él y por sí mismo. En esta parte de su vida sólo puede reaccionar si hay una conexión directa con el sistema de entrenamiento. En él hay algo parecido a un poni con anteojeras; a veces es entrenado por aquellos que han sufrido el mismo sistema, quienes a duras penas se han deshecho de ellas, y que le alaban por la tranquilidad con que las acepta. A pesar de que en el fondo de su actitud existe un poderoso y frió realismo, sin ideales, que es su principal forma de iniciativa, de las demás formas —del pensamiento divagando libremente, de la osadía de lanzar ideas, del valor de rechazar ciertos «papeles» aunque

oficialmente sean tan importantes como todo lo demás—, de todo esto probablemente carece casi por completo y su entrenamiento no lo estimula con frecuencia. No es un problema nuevo; Herbert Spencer habló sobre esto cincuenta años atrás; pero todavía sigue vigente:

> Los sistemas de educación reconocidos, sean los que sean, están fundamentalmente viciados en su forma. Propugnan *una receptividad sumisa* en lugar de una *actividad independiente*.

No se incide lo suficiente en la acción, en la fuerza de voluntad y en la decisión; se llena demasiado la cabeza con la seguramente-mejor-que-normal máquina intelectual que le ha llevado al instituto de enseñanza secundaria[2] y porque de vez en cuando, el «buen» chico, el chico que lo hace bien, es el que con su esmerada pasividad se topa con las mayores exigencias en su nuevo entorno, el que gradualmente pierde espontaneidad para adquirir fiabilidad en los exámenes. No puede pasar de nadie y de nada; parece estar destinado a ser una aceptable, cumplidora y desgraciada especie de oficinista. Durante demasiado tiempo ha estado «asustado por todo aquello que debía obedecer». Hazlitt, escribiendo a principios del siglo XIX, una más amplia y desapasionada opinión acerca de las tendencias de la sociedad de su época pero que, aún hoy en día, tienen alguna relevancia:

> Los hombres no se convierten en lo que por naturaleza se supone que deben ser, sino en lo que la sociedad hace de ellos. Los sentimientos generosos y las elevadas inclinaciones del alma son, han sido en el pasado, empequeñecidas, marchitadas, violentamente retorcidas y amputadas para preparar nuestra relación con el mundo, tal como lo hacen los mendigos que tullen y mutilan a sus hijos para prepararles para su futura situación en la vida.

Un becario como éste ha perdido algo de la resistencia y de la vitalidad de sus primos que todavía están pateando las calles. En generaciones anteriores, cuando una de estas despabiladas personas nacía en las clases trabajadoras, con toda probabilidad poseía el ingenio que se desarrolla en la jungla de los barrios bajos, donde el ingenio debe aliarse a la energía y a la iniciativa. Juega poco en las calles, no ronda repartiendo periódicos; tal vez se haya retrasado su desarrollo sexual. Ha perdido algo de la resistencia y despreocupación de los chiquillos, de su capacidad de arriesgarse, de su desparpajo y osadía y no adquiere la inconsciente confianza de muchos niños de clase media educados en la escuela privada. Como un caballo de circo, ha sido entrenado para ganar becas.

Por consiguiente, cuando llega al fin de una serie de jugadas preconcebidas, cuando al fin puede alzar la mirada y ver un mundo tangible y poco complaciente, de seres humanos esquivos y desconcertantes, se siente sin fuerzas. La correa del motor pende floja, desconectada del resto de la única máquina que hasta ahora le había servido, la máquina-aprueba-exámenes. Le parece difícil elegir un camino en un mundo en el que ya no hay un maestro

2. *Grammar School*: escuela de enseñanza secundaria para ingresar en el cual hay que superar un examen de aptitud. *(N. de la t.)*

al que complacer, una manzana de caramelo al final de cada etapa, un diploma, un lugar en la mitad más elevada de este valioso mundo. Es infeliz en una sociedad que sobre todo le presenta un imagen de desorden; que es enorme y de crecimiento incontrolado, sin límites; organizada y calentada con calefacción central; en la que las manzanas de caramelo no se entregan escrupulosamente a los que trabajan más duramente ni tan siquiera a los más inteligentes: en el que, al contrario, los molestos imponderables como «personalidad», «pura suerte», «habilidad para relacionarse» y «audacia» consiguen inclinar la balanza.

Su estado empeora, ya que la tónica general de su entrenamiento anterior le inclina a preocuparse en exceso por el éxito marcado y etiquetado. Este mundo, también, se interesa mucho por el reconocimiento del éxito, pero no lo distribuye dentro de las coordenadas en las que él está acostumbrado a ganar. Se sentiría mejor si se preocupara menos, o si pudiera desvelar el secreto del valor que el mundo da al éxito. Pero se parece demasiado a las calificaciones escolares; para rechazarlas debería primero escapar de su cárcel interior, en la que le aprisionaron las normas estrictas de la escuela para alcanzar el éxito.

No quiere aceptar el criterio del mundo: progresar a cualquier precio (aunque posee un agudo sentido sobre la importancia del dinero). Sin embargo ha sido preparado para la carrera de vallas, así pues simplemente sueña que avanza, pero, de alguna forma, no a la manera del mundo. No tiene ni el consuelo de simplemente aceptar los valores del gran mundo ni la recompensa de sentirse firmemente crítico frente a ellos.

Se ha distanciado de sus orígenes «más bajos» y puede distanciarse aún más. En el fondo, si lo hace, probablemente se sentirá agobiado por la sensación de lo lejos que ha llegado y por el miedo y la vergüenza de un posible retroceso. Y esto aumenta su incapacidad para quedarse en paz. Algunas veces, el tipo de trabajo que consigue solamente aumenta esta ligera sensación de vértigo de estar todavía en la escalera; infeliz por ello, pero al mismo tiempo orgulloso y, por su propia naturaleza, con frecuencia incapaz de bajar de un salto o de abandonar esta peculiar carrera:

> Pálido, andrajoso, tenso como una cuerda, progresa de empleo en empleo en su compañía de seguros, con la apariencia de un hombre a punto de ser despedido... La inteligencia sólo significó que tuvo que trabajar más duramente en la escuela elemental que aquellos que habían nacido sin ella. Por la noche todavía podía escuchar al malicioso coro diciéndole que era el favorito del maestro... La inteligencia, como un viento abrasador, había transformado su mundo en un desierto, y a través de la arena, en un esporádico espejismo veía a la estúpida multitud, jugando, riendo y disfrutando sin pensar de la ternura, de la compasión, de la compañía del amor.

Esto se ha dramatizado en exceso, y no puede aplicarse a todos ni tan siquiera a la mayoría pero, de alguna manera, afecta a muchos. Afecta también al grupo más amplio, del que me ocuparé ahora, de los que de alguna manera se hacen preguntas sobre ellos mismos, sobre su tipo de sociedad, los que, por esta razón, aunque nunca hayan asistido a una escuela de enseñanza

secundaria, están «entre dos mundos, uno muerto, el otro sin fuerza para nacer». Ellos son entre la clase obrera «los rostros privados en los lugares públicos», según Koestler «los cabos reflexivos», están entre aquellos, aunque no todos, que buscan progresar de cualquier forma. Podrían desempeñar cualquier trabajo, desde un trabajo manual hasta la enseñanza; pero mi propia experiencia muestra que, con frecuencia, van a encontrarse entre los simples administrativos y entre los trabajadores de traje gris y también entre los maestros de escuela elemental, sobre todo en las grandes ciudades. Con frecuencia su seriedad para progresar se muestra como una necesidad de comportarse como ciertas personas de clase media; pero no es una traición política: está más próxima a un idealismo equivocado.

Este tipo de persona, y hemos visto que ésta es su primera gran pérdida, ya no pertenece a ninguna clase, a menudo ni siquiera a lo que ha venido a llamarse, de forma aproximada, «la *intelligentsia* desclasada». No puede enfrentarse directamente a su propia clase obrera, pues eso, ya que los lazos intuitivos han desaparecido, necesitaría un mayor control del que es capaz, para enfrentarse a sí mismo. A veces le avergüenzan sus orígenes; ha aprendido a «levantar la nariz», a sentirse algo superior a las costumbres de la clase obrera. Con frecuencia no se siente a gusto con su aspecto físico, que habla muy a las claras sobre su origen; en su interior se siente inseguro y disgustado cuando se da cuenta de que, a diario, multitud de hábitos en el lenguaje y en las formas le dejan al descubierto. Tiende a revisar su propia falta de adaptación frente al grupo que le ha engendrado y se provee de una capa de actitudes defensivas. De ahí que pueda mostrar un orgullo poco convincente con su torpeza en las cosas prácticas; «los trabajadores de la inteligencia nunca son hábiles con sus manos». En su interior sabe que sus razones para pretender tener mejores armas al ser capaz de manejar los «conocimientos de los libros» tienen una base poco fiable. Intenta leer los mejores libros, pero no le dan el poder de la palabra ni el dominio de la experiencia que pretende. Es tan torpe en esto como con las herramientas del artesano.

No puede volver atrás, una parte de sí mismo no quiere regresar a una simplicidad que con frecuencia era limitada: otra parte anhela el mundo que ha perdido, «suspira por algún Eden sin nombre donde nunca estuvo». La nostalgia es lo más fuerte y lo más ambiguo, porque realmente está «en busca de su yo escondido, pero con miedo de encontrarlo». Al mismo tiempo quiere volver atrás y sin embargo piensa que ha llegado más lejos que los de su clase, se siente cargado con el peso de los conocimientos que ha adquirido sobre su propia situación y la de ellos, lo que ya desde ahora le prohíbe los simples placeres de los que disfrutaban su padre y su madre. Y ésta es sólo una de sus tentaciones de dramatizar sobre sí mismo.

Si intenta ser muy amigo de personas pertenecientes a la clase obrera, para demostrar que es uno de ellos, «le huelen a una milla de distancia». Se sienten menos a gusto con él que con otros de otras clases sociales. Con ellos pueden establecer y están preparados para mantener, seriamente o como un juego algo irónico, una relación formal; «saben cuál es su sitio». Pero en él pueden detectar de inmediato la ambigüedad de su actitud, que no pertenece ni ellos ni a ninguno de los grupos con los que están acostumbrados a representar la función de la jerarquía en las relaciones; el hombre extraño de afuera sigue siendo el hombre extraño de afuera.

Ha abandonado su clase, al menos en espíritu, por ser atípico en alguna forma; y sin embargo sigue siendo atípico en el nuevo grupo, demasiado tenso y herido. Algunas veces, la clase obrera y la clase media pueden reír juntas. Él ríe pocas veces, sonríe forzadamente por la comisura de su boca. Habitualmente se siente incómodo con la clase media, porque una parte de él no quiere que le acepten, desconfía e incluso les desprecia un poco. Está dividido como en tantas otras cosas. Con una parte de sí mismo, admira mucho lo que descubre en ellos: un juego de inteligencia, una amplitud de miras, un estilo. Quisiera ser un ciudadano de ese afortunado mundo de la inteligente clase media, tan pulido, próspero, tranquilo, cubiertos con libros y que además comenta las revistas, al que entrevé a través de las puertas o que le hace sentir su torpeza en sus cortas visitas, consciente de sus uñas mugrientas. Con la otra parte de sí mismo fomenta una acritud contra éste mundo: desprecia su autosuficiencia, su convencionalismo, sus charlas de café, sus afables hijos en Oxford y las pretensiones culturales de los Miniver o de los Ramsey. Siempre está dispuesto para advertir cualquier cosa que pueda ser considerada como pretenciosa o caprichosa, algo que le permite decir que esta gente no sabe cómo es la vida en realidad. Fluctúa entre el desdén y la nostalgia. El es Charles Tansley en el libro de Virginia Woolf *Al Faro*, pero probablemente no es tan inteligente. Virginia Woolf recurría a menudo a él con una comprensión no tan profunda como podría haberse esperado; describe la opinión de un cultivado espectador de clase media:

> ... un obrero autodidacta, y ya sabemos lo penosos que son, lo egoístas, insistentes, vulgares, escandalosos y, en última instancia, repugnantes.

Y luego

> Siempre recuerdo a un chico inmaduro del internado, lleno de ingenio y energía, pero tan acomplejado y egoísta que perdía la cabeza, se convertía en alguien extravagante, afectado, escandaloso, incómodo; de la gente amable sólo conseguía que tuviera pena de él, de la gente severa que simplemente se enfadaran: y se espera que con el tiempo cambie.

No tiene las compensaciones del artesano; no tiene, por lo general, el consuelo de la religión ni, por tanto, el sentido de comunidad que puede dar ésta a otros ni la norma que puede llegar a establecer en su interior. No tiene el empuje de un negociante, ni el de un tendero vigilando sus ganancias, ni el de un empresario comercial, o el de un desenfadado vendedor de sí mismo. Se ha tomado en serio su superación personal, pero no con la energía y vehemencia de su tío, cuarenta años atrás; del señor Lewishams, que estudiaba como un loco en la Politécnica y leía a Shaw y a Wells. Hay poco entusiasmo y aventura en su búsqueda del progreso y del conocimiento; sus lecturas son los primeros Aldous Huxley y tal vez Kafka. Está triste y también aislado; le resulta difícil comunicarse, incluso con los que están en su misma situación: «Con voces sordas gritan a través del agua helada.» Está enclaustrado porque,

en lo más profundo de sí mismo, teme encontrar lo que está buscando; su educación y su experiencia parecen hacerle temer las decisiones y responsabilidades. Podría decirse sobre él lo que dijo Toynbee sobre el «genio creativo»:

> El mismo se pondrá fuera de juego en su campo de acción y, perdiendo la fuerza de actuar, perderá la voluntad de vivir.

Pero no es un «genio creativo. Es lo bastante inteligente como sacarse mentalmente de su clase, pero no está preparado, ni mental ni emocionalmente, para superar los problemas que tendrá después. Se le niega, incluso, la «consolación de la filosofía», al rechazar el alivio que encontraría, al menos en parte, al formarse un juicio sobre su situación. Incluso si alcanza un cierto nivel cultural, le resulta difícil llevarlo con soltura, con tanta soltura como los que no han tenido que esforzarse tanto para conseguirlo, los que no han conocido, como él, el largo proceso de la explotación de la «inteligencia»:

> El cielo te dotó con lo que no obtiene la gente corriente: tienes talento... el talento te sitúa aparte... Tienes un solo defecto. Tu perfidia, tu amargura y tus retortijones, todos proceden de lo mismo. De tu extraordinaria falta de educación. Ruego que me perdones, pero *veritas magis amicitate*... Ya ves, la vida tiene sus convenciones. Para sentirte cómodo entre personas inteligentes, para no sentirte extraño, y no ser abrumado por ellas, debes tener cierto grado de educación. El talento te introdujo en este círculo, perteneces a él... pero te estás alejando y titubeas entre los cultos y los que están de prestado, cara a cara.

Aunque no pertenece a la «minoría creativa», tampoco forma parte de la «mayoría no creativa»; pertenece a la minoría no creativa pero insegura y que tiene que orientarse sola. Tiene grandes aspiraciones pero no las suficientes herramientas ni el aguante necesario para alcanzarlas. Sería más feliz si fuera capaz de reconocer sus propias limitaciones, si aprendiera a no sobrestimar sus posibilidades, si se resignara no tanto a «ser el tonto que eres» como a ser la persona moderada de mente dotada que realmente es. Pero sus antecedentes, sus valores y probablemente sus cualidades naturales, le hacen difícil este tipo de autorrealización; en consecuencia, continua abrumado por «la discrepancia entre la altura de sus pretensiones y la bajeza de sus actos».

TEXTO 15

LA ENSEÑANZA Y LA REPRODUCCIÓN DEL PATRIARCADO: CARGAS DE TRABAJO DESIGUALES, RECOMPENSAS DESIGUALES*

por GAIL P. KELLY y ANN S. NIHLEN

Buena parte de nuestra valoración del papel de la escuela en la reproducción de la división del trabajo se plantea en términos de la comparación entre los salarios y el prestigio de los trabajos remunerados de hombres y mujeres, subestimando la importancia de la familia en la sociedad patriarcal e ignorando el problema de hasta qué punto las escuelas preparan a las mujeres para los mismos papeles «públicos» o laborales que a los hombres. Tal valoración debería incluir un análisis de la generación de la desigualdad en la vida privada o doméstica y de cómo afecta a las relaciones entre (y dentro de) los sexos. Por otra parte, las autoras señalan que la educación de las mujeres está llena de mensajes contradictorios, y que ellas filtran o rechazan parcialmente este conocimiento o lo usan en su propio provecho, en un proceso de negociación y contestación que debemos considerar seriamente si queremos comprender los cambios en la situación de la mujer y el papel en ellos de la escuela.

Los teóricos de la reproducción aseguran que las escuelas refuerzan la división de trabajo en la sociedad manteniendo las desigualdades de clase, raza y sexo. Según este argumento, las escuelas no median ni pretenden cambiar las estructuras de la sociedad ni las características de los individuos que ocupan posiciones de riqueza, estatus y poder. Las escuelas son estáticas porque son un microcosmos de la sociedad, antes que un agente de cambio como mantienen algunos teóricos.

Si bien hay una gran cantidad de literatura que documenta los papeles de la escuela en la reproducción de la desigualdad, la mayor parte no aborda sistemáticamente la cuestión del sexo (Frazier y Sadker, 1973; Sexton, 1976; Stacy y cols., 1974). En la investigación sobre las escuelas femeninas se ve una relación directa entre la educación de las mujeres y su estatus, y se busca reformar las prácticas escolares en la esperanza de que los colegios pudieran ser una fuerza a favor de la igualdad. Sin embargo, esta literatura ha sido extremadamente vaga en relación a varias cuestiones. Lo primero y más importante, ha disculpado la naturaleza de la desigualdad sexual y ha tendido a verla unidimensionalmente en términos de la fuerza laboral pagada (MacDonald, 1980*b*). Ha descuidado aspectos de la «vida privada (o "doméstica")» —sobre todo el matrimonio y el nacimiento y la educación de los hijos (y cómo afecta a la desigualdad sexual). Gran parte de nuestra evaluación del papel de la escuela en la reproducción de la división del trabajo dentro de la sociedad se encuadra en términos de salario y de estatus laboral de las mujeres frente a los varones. Al hacer esto,

* M. W. Appel (ed.): *Cultural and economic reproduction in education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 162-180. Traducción de Ana María Rubio Díez

negamos el efecto de la familia en la sociedad patriarcal donde las mujeres, con independencia de su clase, etnia y raza, y su salario y estatus, conservan la mayor responsabilidad de los quehaceres domésticos y de la crianza y educación de los niños, mientras que los hombres no.[1] Teniendo en cuenta esto, una evaluación del papel de las escuelas en la reproducción de la división sexual del trabajo no puede realizarse sobre la base de si las escuelas preparan a las mujeres para los mismos papeles «públicos» o laborales que a los hombres. Más bien, debe también afrontar formas de desigualdad en términos de responsabilidad con respecto a la vida doméstica. Por tanto, la desigualdad puede considerarse no sólo en términos de vida pública, sino en términos de las cargas de las mujeres frente a los hombres en la vida privada. Es concebible que pudiera haber equidad con respecto al salario y al estatus entre hombres y mujeres dentro de la fuerza laboral, pero sigue habiendo desigualdad si la mujer sigue realizando su trabajo en el hogar.

Un segundo problema que la literatura tiene que abordar todavía, que nosotros consideramos crucial, se refiere a lo que se enseña a los estudiantes en contraposición a lo que los estudiantes aprenden o eligen aprender. La investigación sobre la educación de las mujeres, como demostraremos en este capítulo, ha supuesto que (1), las escuelas imparten un mensaje unitario con respecto a la división apropiada del trabajo entre los sexos y (2), que cualquier cosa que se enseñe en las escuelas lo aprenden los estudiantes. En muchos estudios se considera el currículum o un análisis de la composición de la plantilla de la escuela como la suma total de conocimiento de la escuela. No se han preguntado si existen mensajes contradictorios dentro del ambiente escolar que deban considerarse por separado como currículum formal e informal (u «oculto»). Además, persiste la suposición del estudiante como un agente pasivo sin comprender que los estudiantes pueden, por elección, no aprender lo que enseñan las escuelas o pueden filtrar el conocimiento y utilizarlo en su propia ventaja.[2] Las circunstancias bajo las cuales se produce la «resistencia» y cuándo ésta se vuelve significativa para contrarrestar los intentos de las escuelas constituyen un área que ha sido relativamente poco tocada por la literatura sobre la escolarización de las mujeres. Se trata de un área que debe desarrollarse, puesto que se han producido cambios importantes en las vidas públicas y privadas de las mujeres que no pueden explicarse desde el punto de vista histórico, si suponemos que las estudiantes no renegociaron los mensajes de las escuelas.

En este ensayo se revisan las pruebas que vinculan las escuelas con la reproducción de la división de los papeles sexuales en el trabajo dentro de la sociedad estadounidense. El capítulo empieza con una discusión sobre la naturaleza de la división sexual del trabajo en Estados Unidos en la vida pública y privada. A continuación, se analizan las escuelas y las pruebas que las vinculan a la división del trabajo. Por último, indicamos nuevas formas de pensar con respecto a la educación femenina y su importancia para su educación futura.

1. Véase especialmente el número monográfico «The Labor of Women: Work and the Family», *Signs* IV, verano de 1979; Boulding, 1976, y Safilios-Rothschild, 1976.
2. Esto lo sugiere, por ejemplo, Wax, 1970, en el caso de los norteamericanos aborígenes.

La naturaleza de la desigualdad sexual

La desigualdad entre los sexos en su nivel más simple consiste en la separación de esferas de trabajo que se traduce en diferencias de estatus, riqueza y poder. Gran parte de ella deriva de la distinción entre el valor del trabajo en los dominios privado (o doméstico) y público. Se desconocen los orígenes de esta distinción, pero los estudiosos han documentado su intensificación con el desarrollo del capitalismo y la industrialización, aunque han demostrado también que en muchas naciones socialistas, sobre todo la antigua Unión Soviética y China, se mantienen las mismas distinciones y las desigualdades implícitas en ellas (Croll, 1978; Dubois y cols., en prensa; Lapidus, 1979; Rosaldo, 1974; Sacks, 1974; Weinbaum, 1976).

Lo que sabemos que es cierto es que la industrialización significa la separación del lugar del trabajo del hogar y que la producción para el excedente se diferencia de la producción para el valor de uso, aunque la una no suprime la otra. Dicho de una manera más sencilla, la generación de ingresos se coloca fuera de la familia, aunque la familia se mantiene como una unidad social y económica dependiente del trabajo realizado tanto fuera como dentro del hogar. Conforme aumenta la industrialización, se intensifica la separación entre el hogar y la generación de ingresos, así como la necesidad de trabajo remunerado. La familia como unidad se encarga fundamentalmente de la reproducción (o procreación) y la crianza de los niños, y la división del trabajo deviene tal que las mujeres, en su gran mayoría, se responsabilizan de la casa y del cuidado de los hijos dependiendo de los ingresos ganados fuera del hogar por los hombres. En la mayoría de las sociedades esto viene estructuralmente impuesto; no es un fenómeno «natural», y está directamente relacionado con la estructura salarial para los varones. Los empresarios pueden pagar menos a los hombres si mujeres que no reciben salario trabajan en el hogar preparando la comida, limpiando, fabricando la ropa y cuidando de los niños.[3]

Las divisiones sexuales del trabajo dentro de la sociedad no son necesariamente dependientes de la contraposición de mujeres frente a varones confinadas a la esfera privada frente a la pública, sino más bien de la responsabilidad primaria dentro de una esfera frente a la otra. El trabajo de la mujer consiste en mantener la casa y la familia, cuidar y educar a los niños, comprar, limpiar y preparar la comida, «hacer la vida hermosa» y alimentar al hombre y a los hijos (Dubois y cols., capítulo 3). La responsabilidad principal de los varones es trabajar fuera de casa en un empleo remunerado. Estas definiciones de las divisiones de los papeles sexuales son casi una idealización; el trabajo de las mujeres se ha confinado en raras ocasiones a la esfera doméstica aun cuando ésta sea la principal responsabilidad femenina.

La división sexual del trabajo se refiere no sólo a la división del trabajo entre público y privado, sino también a la división del trabajo dentro de la vida pública. Las mujeres han trabajado siempre, y cada vez más, fuera de casa en un trabajo remunerado a la vez que han conservado sus «empleos» en

3. Puede encontrarse una excelente revisión sobre el trabajo en casa de las mujeres y las estructuras salariales masculinas en Glazer-Mablin, 1976. Véase también Seccombe (en prensa).

la esfera doméstica. La desigualdad entre los sexos, pues, puede considerarse como el doble trabajo de las mujeres, en el sentido de que éstas realizan dos jornadas a tiempo completo, mientras que los hombres no lo hacen.[4]

La división del trabajo entre los sexos es también una división de trabajo que se manifiesta en desigualdades relativas a la remuneración laboral. Si bien aproximadamente el 45 % de las mujeres estadounidenses son activas en el mercado laboral americano (y esta cifra aumenta cada año y varía en función de si las mujeres son de la clase trabajadora, de una minoría étnica o de la clase media blanca), las mujeres están en posiciones inferiores con respecto a los hombres en cuanto a generación de ingresos y a estatus. Las mujeres ganan menos del 56 % de los ingresos masculinos, con independencia de las categorías laborales; están concentradas en los trabajos menos remunerados de la economía, en los sectores de servicios y de la industria; están segregadas a ocupaciones que permiten muy poca movilidad ascendente; y están concentradas en las áreas «marginales» de la fuerza laboral (Chafe, 1972; Smuts, 1971). Las mujeres, en resumen, no están estratificadas en el mercado laboral, como los hombres. Unas pocos datos estadísticos aclararán esto.

En 1972 menos del 7 % de todos los oficinistas eran varones mientras que el 25 % de las personas pertenecientes a minorías raciales y el 36 % de las mujeres de raza blanca trabajaban en dichos empleos. El 15 % de los varones de raza blanca (y el 9 % de los varones de minorías) eran directores y administradores, frente al 2 % de las mujeres de las minorías y al 5 % de las mujeres de raza blanca. En los empleos manuales, el 16 % de los varones de las minorías y el 21 % de los de raza blanca estaban empleados como trabajadores especializados, frente al 1 % de las mujeres, tanto de raza blanca como de minorías. El 37 % de las mujeres de las minorías y el 19 % de las mujeres de raza blanca estaban empleadas como trabajadores de servicios, frente a un 15 % de los varones de las minorías y un 7 % de los varones de raza blanca (Allen, 1979: 676-677).

El modelo de empleo refleja una jerarquía en la cual las mujeres están subordinadas a los hombres en cuanto a ingresos y estatus, ajustados por raza. Los varones de raza negra están en una posición subordinada con respecto a los de raza blanca, las mujeres de raza blanca a los hombres y las mujeres de las minorías y de raza negra están subordinadas a las mujeres de raza blanca y a todos los hombres.

La desigualdad de estatus en el mercado laboral para las mujeres es función a la vez de las prácticas discriminatorias impuestas por los empresarios y de la división sexual del trabajo que asigna la principal responsabilidad de la familia y el cuidado de los niños a las mujeres. El matrimonio y los hijos tienden a sacar a las mujeres del mercado laboral o a reducir su horario laboral remunerado a uno menor que el horario completo (Standing, 1976). Las mujeres de clase trabajadora y de minorías constituyen una excepción, puesto que la pobreza las impulsa al mercado laboral con independencia del matrimonio, la edad o el número de hijos. A partir de 1974, de los 35,8 millones de mujeres que constituían la fuerza laboral en Estados Unidos, 14,8 millones eran mujeres solas, ya fueran divorciadas, viudas o que no se hubieran casado nunca, y 21 millones estaban casadas. Las proporciones de participación en el mercado laboral de las mujeres con niños muestran los efectos del cuidado infantil. Alrededor de 10,5 millones de mujeres del mercado laboral tienen hijos; de ellas, 6,5 millones tienen niños con edades comprendidas entre los 6 y los 17 años; sólo 4 millones tienen niños menores de 6 años (Departamento de Trabajo de Estados Unidos, 1975). Dada la estructura del trabajo y la familia dentro de la sociedad, la «doble carga» de las mujeres, junto con la discriminación, tiende a producir desigualdades tanto en el estatus laboral como de remuneración entre hombres y mujeres (Seccombe, en prensa).

4. Esto está muy claro en estudios de presupuesto temporal masculino/femenino. Véase, por ejemplo, Boulding, 1976, y Lapidus, 1979.

Cuando se considera la educación y la reproducción de la desigualdad dentro de la sociedad hay varias cuestiones que cabe preguntarse. En primer lugar, ¿hasta qué punto la educación normaliza la separación de la responsabilidad fundamental en los dominios público y privado que hemos discutido aquí? ¿Intenta consistentemente la escuela, a través de la instrucción formal e informal, presentar la vida doméstica como el dominio femenino, considerando el trabajo fuera de casa como secundario, y el dominio público como el coto masculino? En segundo lugar, ¿proporciona el sistema escolar fundamentos ideológicos sobre los que basar el papel de menor estatus y producción de renta de las mujeres dentro de la fuerza laboral? Y ¿es esto así para todas las mujeres, con independencia de su clase, raza y etnia? En tercer lugar ¿cómo prepara la escuela a las mujeres para el mercado laboral? El modelo de renta y de ocupaciones de las mujeres, ¿es una función de la doble carga que las escuelas normalizan o mitigan? o ¿es una función de la canalización de las mujeres lejos de la preparación laboral que podría cualificarlas para trabajos de mayor estatus e ingresos en el mercado laboral por parte de las escuelas? Este tipo de cuestiones nos permitirá ver si las escuelas refuerzan la división privada/pública del trabajo dentro de la sociedad o si intentan igualar los papeles domésticos masculino/femenino que son en gran parte responsables del modelo de desigualdad sexual. También nos permitirán ver si las escuelas pretenden proporcionar a las mujeres las mismas cualificaciones que a los varones, que podrían, concebiblemente, al menos para las mujeres solteras, cabezas de familia o con niños mayores, producir un modelo de estratificación igual al de los varones si se rompiera la discriminación de la fuerza laboral. Por último, y en relación con esta última pregunta, fuera de la preparación laboral, ¿fomentan o desalientan las escuelas la resistencia de las mujeres a la división sexual del trabajo? Esta última cuestión es de particular importancia, dado el hecho de que, desde el punto de vista histórico, las mujeres han intentado, y a veces con éxito, romper el modelo que se acaba de describir. La actual división sexual del trabajo, al menos en el mercado laboral, no es lo que siempre ha sido. En los años veinte, los cuarenta y desde los años sesenta las mujeres se han resistido y, en cierta medida, renegociado sus papeles tanto en la esfera pública como en la privada (Chafe, 1972). ¿Ha sido esto un fenómeno producido por la escuela o un fenómeno que funciona con independencia de la educación, o a pesar de ella?

Enseñanza y desigualdad sexual

El conocimiento escolar consiste en currículum formal e informal. El currículum formal es el conocimiento que se transmite a través de los libros de texto y las guías curriculares, certificado por los exámenes escolares. El currículum informal, al que a veces se denomina currículum «oculto», no está siempre sancionado con un examen ni es congruente con el conocimiento prescrito por el currículum formal. Antes bien, es el «ruido» de la escuela: los mensajes implícitos en la estructura autoritaria de la escuela, su personal y cómo se transmite el currículum, y los sistemas de recompensa y comportamiento «correctos». En la discusión que sigue nos concentraremos en los currícula tanto «oculto» como formal de las escuelas, empezando en primer lugar con la división sexual formal del trabajo en las escuelas en las políticas de promoción y contratación, y luego en el currículum formal y cómo se transmite. Por último, volveremos a la cuestión de si los mensajes transmitidos en la escuela, por muy consecuentes o inconsecuentes que puedan ser, son internalizados por las estudiantes femeninas.

MODELOS DE PROMOCIÓN Y CONTRATACIÓN

El personal de las escuelas de Estados Unidos es predominantemente femenino. Desde un punto de vista superficial cabría afirmar que la gran visibilidad de las mujeres en el sistema escolar sirve para alentar la entrada de las chicas en la fuerza laboral. Si bien esto podría ser muy bien así, y explica porqué tantas chicas consideran la enseñanza como una ocupación deseable, la entrada en el trabajo pagado no es necesariamente la clave para acabar con las desigualdades sexuales. Como señalamos antes, la naturaleza de la desigualdad sexual tiene que ver no sólo con los papeles de las mujeres en la vida pública, sino también con la responsabilidad en la vida doméstica y su relación con la desigualdad.

Los modelos de autoridad escolar representan un microcosmos del estatus relativo de las mujeres en la fuerza laboral, a pesar del gran número de mujeres que hay entre el personal de las escuelas. El sistema escolar coloca a los varones en posiciones de autoridad y a las mujeres en papeles subordinados, y lo hace con independencia de su cualificación. Unas pocas cifras estadísticas ilustrarán esto. A principio de los años setenta, de los 14.379 inspectores de distrito, 90 eran mujeres; 55 de los 731 inspectores asociados eran mujeres; y las mujeres constituían 126 de los 4.402 inspectores ayudantes. Las mujeres corrían mejor suerte como ayudantes administrativas de los inspectores, donde ascendían a 356 del total de 2.345 personas. Y esto es así a pesar de que las mujeres tenían más del 20 % de los doctorados que había entre los individuos empleados en este nivel de la administración (Estler, 1975: 364-365).

En todas las escuelas de Estados Unidos se mantiene el modelo de autoridad masculina respecto a las mujeres, donde el 67,2 % de todos los profesores son mujeres pero, menos del 16 % de todos los directores o directores ayudantes son mujeres. Estas cifras enmascaran las jerarquías salariales y de estatus

de las instituciones educativas. Las directoras son directoras de escuelas primarias. El 20 % de todos los directores de escuelas de primaria son mujeres; menos del 7 % de los directores de escuelas medias y secundarias son mujeres (Estler, 1975).

La infrarrepresentación de las mujeres en posiciones de autoridad en la escuela pública es relativamente nueva, pues en 1928 las mujeres constituían el 55 % de los directores de la escuela elemental (Estler, 1975). Este modelo es un reflejo del lugar que ocupan las mujeres en la fuerza laboral contemporánea. En el sistema escolar, las mujeres están segregadas en los trabajos de menor estatus. Cuanto mayor es el nivel educativo, menor es el número de mujeres en posiciones administrativas y de enseñanza. Las mujeres, cuando están en puestos de autoridad, supervisan, la mayor parte de ellas, a mujeres antes que a hombres. Esto refleja la segregación vertical de la fuerza laboral americana, donde las pocas mujeres que hay en puestos directivos se encuentran en profesiones predominantemente femeninas.

Como profesoras, las mujeres dominan la escuela elemental, donde constituyen cerca del 90 % de la fuerza enseñante (Frazier y Sadker, 1973; Simpson, 1974). En las escuelas de secundaria (junior y senior), el porcentaje de mujeres profesoras disminuye. Cuanto más adulto deviene el estudiante y más cerca está de su entrada en la fuerza laboral, menos visibles son las trabajadoras. Este modelo suele ser un producto de prácticas de contratación consciente por parte de los distritos escolares (Estler, 1975: 364).

En la educación superior, se intensifica el dominio de los hombres respecto de las mujeres. Menos del 3 % de todos los administradores universitarios y de escuelas superiores de alto nivel eran mujeres en 1972 (frente al 11 % en 1969-1970). La mayoría de las presidentas de los colegios universitarios son presidentas de instituciones completa o predominantemente femeninas. Las mujeres constituyen, sin embargo, el 22 % de las facultades de las instituciones de educación superior. Están concentradas en los rangos inferiores del personal institucional e infrarrepresentadas en los rangos superiores. Cuanto menor el estatus de la institución (por ejemplo, colegios universitarios que imparten estudios de dos años frente a colegios universitarios que imparten cuatro y frente a facultades), mayor el número de mujeres administradoras, de mujeres en el cuerpo docente y de profesoras a tiempo completo (Kilson, 1976; Sexton, 1976: 124). Estas cifras estadísticas nos dicen algo muy simple: las escuelas son un reflejo de las desigualdades sexuales en el estatus y los ingresos de la fuerza laboral a largo plazo.

Quizá las escuelas reflejen también una desigualdad que tiene menos que ver con diferencias salariales y posiciones de autoridad en la fuerza laboral. El trabajo adulto en la escuela puede promover también la separación entre los dominios público y privado, y el concepto de que, si bien las mujeres pueden trabajar, el trabajo por un salario es secundario para ellas si están casadas o tienen hijos. También puede implicar que, para trabajar, las mujeres no pueden estar casadas ni tener familia. Que nosotros sepamos, casi no hay estudios en los que se afronten las características del personal escolar femenino más allá de aquéllos en los que se estudian los antecedentes educativos, los ingresos y los puestos dentro de la jerarquía. No sabemos, por ejemplo, si las pocas

mujeres que ocupan puestos de autoridad son mujeres solteras o si están casadas y tienen niños pequeños. Si estuvieran solteras, esto podría servir para recordar que todas las mujeres pueden optar por trabajar para conseguir un salario, pero que la elección implica el abandonar el matrimonio y los hijos, lo que no ocurre en el caso de los hombres. Si las mujeres que ocupan puestos de autoridad están solteras y no tienen hijos, y no así las mujeres que ocupan puestos subordinados, los mensajes de la escuela pueden ser incluso más fuertes.

Otra dimensión que tiene que examinarse todavía es la medida en la cual los modelos de autoridad escolar y las políticas de personal impiden la «maternidad». Los sistemas escolares han puesto en vigor tradicionalmente las bajas para las mujeres embarazadas en algunos distritos desde el momento en que a una mujer se la empieza a «notar». Esto normaliza el concepto de que la maternidad y el trabajo son incompatibles.

Es sumamente necesaria una investigación sistemática sobre las profesoras y el personal femenino, y sobre en qué medida los mensajes normalizan la desigualdad, ya sea en términos de la primacía del dominio doméstico para las mujeres frente a los hombres o de la elección por parte de las mujeres entre el trabajo y la familia.

Segregación del personal por materia impartida

Una dimensión de los modelos de dotación de personal de las escuelas que se relaciona con la desigualdad dentro de la vida pública es la segregación del personal de enseñanza por materias, lo que ocurre fundamentalmente en la educación posprimaria y que a la vez normaliza la segregación laboral y transmite mensajes sobre el conocimiento «apropiado» de las mujeres frente a los hombres.

En el sistema escolar estadounidense las mujeres enseñan algunas materias y otras no (Simpson, 1974). Están concentradas, con gran diferencia, en el Lenguaje, los idiomas y, en un menor grado, en los estudios sociales. Son raras en Matemáticas y en Ciencias (excepto en Biología). En la educación superior las mujeres constituyen menos del 1,9 % del claustro de Empresariales; el 0,4 % de las profesoras de Ingeniería, el 4,3 % de las profesoras de Física, Matemáticas e Informática. Sin embargo, constituyen el 20,6 % de los claustros de Educación y el 10,2 % de las Ciencias de la Salud (concentradas en Enfermería y profesiones relacionadas con la salud) (Sexton, 1976: 124).

La concentración del personal enseñante femenino en estos campos corre paralela a los modelos de participación de las mujeres en la fuerza laboral. Las materias que predominantemente enseñan las mujeres corresponden a la preparación para ocupaciones en las que las mujeres están representadas. A la inversa, la ausencia de mujeres en la dirección de empresas y en los campos científico y matemático se corresponde con el menor número de profesoras que hay en ellos. El sexo de un profesor, cuando está segregado por área impartida, bien puede decir a los estudiantes qué materia particular es conocimiento legítimo de un sexo, y no de los dos.

Los modelos de autoridad y de contratación de personal de la escuela, en suma, representan el tipo de desigualdad entre los sexos que existe en la fuerza laboral en términos de estatus y distribución de los ingresos. Las mujeres están segregadas en las ocupaciones menores, de menor prestigio y en instituciones específicas (la escuela primaria) y en áreas específicas que reflejan la segregación vertical y horizontal de la fuerza laboral. Esto está bien documentado. Lo que no sabemos es la medida en la cual los modelos de contratación de personal escolar transmiten mensajes sobre la división del trabajo entre los sexos en las esferas pública y privada. El modelo de contratación de personal, ¿promueve la vida privada como fundamental para las mujeres que trabajan y no fundamental para los hombres que trabajan? ¿Normaliza el concepto de doble jornada de las mujeres? En virtud de qué mujeres estén colocadas en puestos de autoridad, ¿«enseña» la escuela que todas las mujeres que deseen tener éxito en el trabajo no deben casarse ni tener hijos, una elección que los hombres, dada la estructura del trabajo y la familia, no tienen que hacer?

El currículum formal

Un currículum formal no representa todo «el conocimiento escolar», sino que representa lo que las escuelas pretenden enseñar. A quién se distribuye el conocimiento es otra cuestión, además; aquí trataremos únicamente la diferenciación sexual dentro de los materiales curriculares, tomando como ejemplos los libros de texto. Preguntaremos si los mensajes transmitidos en el currículum formal de la escuela son similares a los reflejados en la estructura de autoridad y los modelos de contratación del personal. ¿Refuerza el currículum formal la primacía de la esfera privada para las mujeres? ¿Legitima la segregación laboral y la posición de las mujeres en la fuerza laboral? ¿Representa el papel de las mujeres en la vida pública en oposición a su capacidad para casarse y tener hijos?

Ha habido numerosos análisis de los libros de texto escolares, predominantemente empezando por los inductores de la lectura y la literatura infantil.[5] Muestran que, en su mayor parte, las mujeres son ignoradas en los materiales curriculares. Las mujeres o bien no existen o, si existen, están confinadas a la vida doméstica, aunque esto varía de un nivel a otro. Los textos de la escuela primaria, con más frecuencia que los de secundaria o los de facultad, representan mujeres. En algunos, el 25 % del espacio de texto y de las ilustraciones contienen mujeres (Weitzman y cols., 1972). Sin embargo, las mujeres son figuras de fondo y no fundamentales para numerosas lecturas. Casi nunca las mujeres adultas son representadas fuera de casa. Están siempre atareadas predominantemente en tareas domésticas: limpiar,

5. Ejemplos de esta literatura creciente son Children's Rights Workshop, 1976; Frasher y Walker, 1972; Jay y Achminke, 1975; Kepner y Koehn, 1977; National Organization of Women, 1972; Pottker, 1977; Treckler, 1973, y Weitzman *et al.*, 1972. Si se quiere un trabajo teórico sobre esta cuestión, véase MacDonald, 1980*a*.

cocinar, coser, alimentar a los lactantes. En algunas ilustraciones, se muestra a las mujeres preparando la cena, mientras que el hombre (padre) está sentado en un cómodo sillón fumándose la pipa y leyendo el periódico. En los textos de primaria pocas mujeres trabajan fuera de casa por un jornal. Las pocas que lo hacen son enfermeras, profesoras o secretarias. Es muy interesante que quienes trabajan no suelen representarse ni como casadas ni como madres de familia.

Si bien las mujeres están presentes en los libros de iniciación elemental, aunque en una minoría, son más escasas en los libros de secundaria y en los universitarios. Treckler, quien estudió los textos de Historia de secundaria, encontró que en raros casos mencionaban a las mujeres, distorsionaban deliberadamente a las mujeres pese a los avances acaecidos en el conocimiento sobre la historia de las mujeres desde mediados de los años sesenta (Treckler, 1973). Las mujeres suelen ser relegadas a segundo plano a papeles de esposas de pioneros, cosedoras de banderas, trabajadoras sociales, enfermeras, asistentes presidenciales y cosas por el estilo. El movimiento por el sufragio de las mujeres, el sindicalismo femenino, etc., eran ignorados o relegados a una sola línea. Las mujeres simplemente no conformaron la historia; según señala Treckler, se limitaron a estar presentes y sus contribuciones fueron auxiliares a las de los varones y de naturaleza doméstica.

La estereotipación rígida observada en los textos está bien documentada, igual que su lenguaje, que invariablemente utiliza el genérico masculino (Buffalo, Nueva York, Escuelas Públicas, 1980). El uso de nombres y pronombres masculinos envía el mensaje de que sólo los hombres actúan o son importantes; «ella» no. Esta cuestión se expresa de manera convincente en los estudios de los textos de matemáticas donde «él» siempre resuelve el problema (Kepner y Koehn, 1977; Jay y Schminke, 1975).

Los estudios de los textos escolares subrayan la presencia de los mensajes curriculares que niegan papeles importantes femeninos en la vida pública y destacan la primacía de las mujeres en el dominio privado. Investigaciones recientes han sugerido que estos mensajes cambian por nivel de educación, pero no se ha documentado con cuánta profundidad. Tampoco se ha prestado atención a si ocurren en todas las materias. Además, no sabemos si se transmiten las mismas imágenes en la multitud de manuales y de información repetida utilizada en la clase.

Si bien los textos escolares actuales refuerzan la desigualdad entre los sexos, sus mensajes difieren de los transmitidos por los modelos de contratación de personal escolar y las estructuras de autoridad según los cuales las mujeres intervienen activamente en el trabajo fuera de casa. Los textos niegan dichos papeles, pero dicha negación legitima el estatus secundario de las mujeres en la vida pública y dentro del sistema escolar. Las mujeres están subordinadas a los hombres en la sociedad, porque, según los textos, la vida pública es «innatural» para las mujeres. Los textos contienen también una racionalización implícita de la segregación profesional dentro de la fuerza laboral. Muestran «rasgos» de las mujeres apropiados para ciertos papeles profesionales. Por ejemplo, las mujeres son retratadas como educadoras, pasivas y dependientes. Las enfermeras, las maestras de la escuela elemental y las secretarias son consideradas buenas trabajadoras cuando encarnan estas características. Los textos normalizan el doble trabajo para las mujeres. Pueden trabajar a cambio de un salario (lo que los textos rara vez mencionan), pero deben adoptar fundamentalmente la responsabilidad de criar a los niños, cocinar y mantener la casa.

CANALIZACIÓN Y ASESORAMIENTO

La instrucción formal y las prácticas de contratación no son los únicos elementos de las escuelas que se corresponden con la desigualdad entre hombres y mujeres en la sociedad. Las técnicas de asesoramiento también lo hacen. Hay una amplia literatura que señala las pruebas vocacionales y los métodos de orientación como agentes activos en la reproducción de los papeles sexuales.[6] Hasta hace poco, el Catálogo Profesional Strang tenía formularios rosas y azules, proponiendo rangos diferentes de profesiones para varones y mujeres. Las mujeres, por ejemplo, podían elegir ser azafatas y en ningún lugar podían indicar preferencias para ser pilotos, ingenieros o mecánicos. Podían optar, sin embargo, por ser «hombres de negocios». Según estos test se ha acusado a los asesores de secundaria de canalizar activamente a las chicas hacia programas educacionales que las preparan sólo para esos papeles profesionales.

Los programas recientemente desarrollados de Conciencia Profesional para las escuelas elementales canalizan igualmente a hombres y mujeres. Estos programas no asesoran ni administran cuestionarios a los estudiantes. Sin embargo, los exponen al mundo del trabajo a través de visitas a industrias y empresas locales. Esta «realidad del trabajo» es una demostración práctica de los papeles masculino/femenino. La escuela ya no siente que haga falta una mediación, se limita a exponer a los estudiantes a las relaciones patriarcales en el trabajo, sin comentarios. Los textos normalizan las relaciones independientes y desiguales entre los sexos por omisión y comisión con independencia de la realidad; los programas de orientación, en la intención de ser realistas, normalizan esas relaciones haciendo que los estudiantes sean testigos de ellas.

Los currícula y programas formalizados, los modelos de contratación laboral escolar y las estructuras autoritarias, así como la orientación, son elementos de fácil identificación en la escuela. Más sutiles y quizá más cruciales son las formas en que se transmite el conocimiento en el aula, donde se distribuye a través de regularidades en las interacciones de aula. Estas interacciones pueden ser o no consonantes con los aspectos formalizados de la escuela.

6. Aquí pueden mencionarse una serie de estudios, entre ellos Boring, 1973; Frazier y Sadker, 1973, en especial los capítulos 4 y 5, Piotrofesa y Schlossbert, 1977; Saario, Jacklin y Tittle, 1973; Thomas y Steward, 1971; Tittle, 1974, y Verheyden-Hillard, 1977.

DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA

Los teóricos de la reproducción y los eruditos de la educación femenina han concentrado sus esfuerzos en el análisis del currículum formal y de los modelos de autoridad escolar. Hay una relativa escasez de investigación sobre la distribución diferencial del conocimiento dentro del aula entre los sexos, excepto en lo que se refiere al acceso. Sabemos, por ejemplo, que a las mujeres se les niega sistemáticamente cierto conocimiento, porque se las canaliza en la enseñanza secundaria fuera de él; en la educación superior simplemente suele negárseles el ingreso en ciertos programas. Por tanto, las mujeres son escolarizadas en materias que tienen un sesgo de género. Las matemáticas y la ciencia son provincias «masculinas», la educación, la enfermería, el trabajo social, la literatura y la lengua son dominios «femeninos». Si bien el título XIX del Acta de Derechos Civiles de 1965 ha intentado eliminar las barreras de acceso, aunque algo insatisfactoriamente en la educación secundaria, quienes han evaluado su efecto no han abordado la cuestión de la distribución diferencial del conocimiento dentro del aula, en la cual están presentes tanto hombres como mujeres.

¿Hay regularidades en el aula que refuerzan las divisiones laborales del papel sexual? Hay unos pocos estudios en los que se sugiere que a través de la escolarización, los profesores, con independencia de su sexo, tienden a interactuar menos con las chicas que con los chicos, y que este modelo se intensifica en los niveles de secundaria y universitario.[7] Bien podría significar esto que a la estudiante se la enseña que la educación no es tan importante para ella como lo es para sus compañeros masculinos. La investigación ha demostrado que los profesores no interactúan con las chicas con la misma frecuencia que con los chicos. Cuando lo hacen, tienden a responderlas o bien de una manera neutra o bien negativa, aunque esto varía en función de la clase social y de la raza de las chicas. En un curso de Sociobiología de la Educación en la SUNY, de Buffalo, se encontró que los profesores de todas las clases de secundaria de raza negra tendían a interactuar más y de una manera más positiva con las estudiantes que con los estudiantes; lo mismo ocurría en una escuela de clase trabajadora de raza blanca. En las clases de escuelas heterogéneas integradas, los profesores seguían las regularidades de las escuelas de clase trabajadora de raza blanca con algunas excepciones; respondían de una manera más positiva a las chicas de raza blanca y clase media que a los varones o a las mujeres de raza negra o que a las chicas y chicos de clase trabajadora y raza blanca.

Si bien los profesores tienden a reforzar a las chicas con menos frecuencia que a los chicos, con cierta variación con respecto a la clase y a la raza, lo que refuerzan en las chicas es importante en sí mismo. El refuerzo tiende a ejercerse en la pasividad y la limpieza, no en «obtener la respuesta adecuada». Nihlen (1976) encontró, en el estudio que realizó de una clase de primaria de

7. Entre estas investigaciones se cuentan las de Gaite, 1977; Levy, 1972; Levitin y Chananie, 1972; Meyer y Thompson, 1956; Palardy, 1969; Saario, Jacklin y Tittle, 1973, y Seewald, Leinhard y Engel, 1977.

clase trabajadora, que los profesores no intentaban cambiar el énfasis de las niñas sobre la «sociabilidad», lo que significa que las niñas empiezan a quitar importancia al rendimiento académico y a rendir por debajo de sus capacidades. Estas chicas de clase trabajadora empezaron, literalmente, trabajos diferentes en la escuela con respecto a sus compañeros masculinos de clase trabajadora y a un grupo similar de niños de clase media, y sus profesores reforzaban de una manera sistemática y positiva el no aprendizaje de las tareas académicas.

Los pocos estudios que poseemos sobre distribución por sexo del conocimiento en el aula sugieren que los profesores no toman en serio a las estudiantes y que dentro del aula el rendimiento académico de las chicas es sistemáticamente devaluado. Esto implica que la escuela no es «para siempre» para las mujeres. Si bien datos fragmentarios sugieren dichas conclusiones, tenemos bastantes pocos datos. No sabemos, por ejemplo, si esos modelos varían en función de los temas escolares. ¿Reciben las estudiantes mayor refuerzo por rendimiento académico en temas «femeninos», como el Inglés y los idiomas extranjeros, que en temas «masculinos» como las Matemáticas y la Física? ¿Hay diferencias en esas regularidades entre mujeres de raza negra, mujeres de raza blanca y clase media o clase trabajadora por materia, y dependen de la clase o la mezcla racial de las escuelas? ¿Hay diferencias en esos modelos entre las escuelas coeducacionales y las escuelas segregadas por sexos, entre las aulas tradicionales y las aulas abiertas, en los diversos itinerarios académicos dentro de las escuelas? Todavía quedan por responder estas preguntas y son esenciales para un comprensión mas profunda de los papeles de la escuela en la reproducción de la desigualdad sexual.

Reproducción y resistencia

Hay muchas pruebas que sugieren que las escuelas no mitigan y, de hecho pueden reforzar activamente, la desigualdad entre los sexos y que las dimensiones de esta desigualdad se extienden más allá de la canalización profesional y de la estratificación para las desigualdades en la fuerza laboral. Hasta ahora, por tanto, hemos sido culpables, como la mayoría de quienes han investigado la educación en el marco de la reproducción de la desigualdad, de suponer que los estudiantes internalizan los mensajes de las escuelas y que el rechazo del estudiante al conocimiento escolar, si existe, representa una muy pequeña diferencia. Estas suposiciones no pueden garantizarse.

Para el resto del ensayo nos gustaría volver nuestra atención a la cuestión de si, de hecho, las chicas se convierten en lo que los mensajes de la escuela las habrían convertido. Esta cuestión puede ser crucial para comprender cómo las escuelas actúan para reforzar la desigualdad sexual y cómo pueden plantearse otras cuestiones sobre la escolarización de las mujeres.

Se ha dedicado tanta investigación a examinar cómo la contratación de personal escolar y el currículum diferencian a hombres de mujeres, que sabemos en realidad muy poco sobre si las chicas aceptan lo que las escuelas enseñan. En cambio, encontramos una literatura confusa y nada concluyente

en la que se examina si las chicas internalizan los mensajes escolares, que se basa en una evidencia variada. Parte de ella sugiere que las chicas o bien ignoran los mensajes de género de las escuelas o bien los renegocian.

Por ejemplo, si, como las regularidades en el aula sugieren, el logro escolar «no es para las chicas», cabría esperar encontrar que éstas rindieran sistemáticamente menos. Y los estudios de rendimiento que se basan en pruebas normalizadas indican que las chicas rinden más que los chicos hasta el décimo grado; a continuación, los chicos tienen mayores puntuaciones (Finn, 1980; Finn, Dulberg y Reis, 1979). Esto parecería indicar que las escuelas tardan 10 años en enseñar a las chicas a aprender a vivir por debajo de sus expectativas. Sin embargo, si se toman como base para la evaluación del rendimiento los niveles escolares reales, surge un resultado diferente (Ellis y Peterson, 1971). Las chicas consiguen puntuaciones más altas que los chicos durante toda la escuela primaria y secundaria con independencia de la materia. Esta contradicción no se ha resuelto en la literatura.

Si las chicas no están interesadas en el éxito, cabría esperar que no accedieran a la educación superior en un porcentaje similar a los hombres, que es lo que ocurre. Desde 1973, las mujeres constituyen el 44 % de la población estudiantil en la educación secundaria. Esto representa un incremento agregado tanto numérica como proporcionalmente desde los años sesenta. Pero, si bien las mujeres acceden a las instituciones de educación secundaria, no todas las instituciones tienen el mismo estatus ni proporcionan títulos de igual valor en la sociedad. Las mujeres constituyen el 52 % de la población de las instituciones públicas de educación postsecundaria de dos años de duración y sólo el 41 % de la población de las universidades públicas principales y el 37 % de los estudiantes de las universidades privadas orientadas a la investigación (Fitzpatrick, 1976: 8-9). Este modelo es ciertamente bastante diferente del observado entre los varones de raza blanca. Replica, aunque no a un nivel tan manifiesto, el modelo de las minorías en la educación. Las mujeres de raza blanca y clase media consiguen una «mejor porción» de acceso a la jerarquía de estatus que las minorías, tanto hombres como mujeres, pero siguen quedando por debajo de los puntos de los varones blancos. Esta concentración de mujeres en las instituciones de estatus inferior constituye una función de la distribución de escolarización y de la falta de voluntad de los padres para invertir mucho en la educación de sus hijas tanto, si no más, como constituye una función de la canalización escolar (Fitzpatrick, 1976: capítulo 2).

Además, se ha documentado de manera amplia que las mujeres de hecho han intentado entrar en campos que se suponen «enteramente masculinos», como la ingeniería, la empresa, las matemáticas, el derecho y la medicina, y se les ha impedido hacerlo sólo por políticas de ingreso discriminatorias. En cuanto se ha recurrido a la fuerza de la ley, las mujeres han entrado en esos campos. Obviamente los «mensajes» no han conseguido su función, lo que sugiere que el modelo de matrícula que persista puede deberse a discriminación más que a internalización por parte de las mujeres de los mensajes escolares. De igual forma, los modelos de la fuerza laboral pueden también ser impuestos por el contratante, antes que inducidos por la escuela, e inducidos por la familia antes que impuestos por la escuela.

Si bien lo anterior sugiere que quizá las mujeres no incorporen necesariamente todo el «conocimiento escolar», no debe considerarse en modo alguno que niega lo que el conocimiento escolar de hecho es o la intención de su transmisión en el aula. En cambio, indica que dentro del aula se producen procesos de renegociación del conocimiento o selección activa, o ambas cosas, que pueden contrarrestar lo que las escuelas consideran legítimo. Cómo ocurre esta renegociación, se desconoce; sin embargo, hay una amplia evidencia que sugiere su existencia.

Matina Horner (1972), en su controvertido estudio sobre el «miedo al éxito» nos muestra que las mujeres no internalizan completamente las enseñanzas escolares. Las mujeres que esta autora estudió estaban en la educación superior preparándose para profesiones. Horner explica su salida en el momento en el cual están a punto de alcanzar el éxito como ambivalencia hacia convertirse en «no femeninas», tal como las escuelas y la sociedad han definido a las mujeres con éxito profesional. Estudiosos como Levine y Tressemer reconocen que las mujeres salen de las profesiones, pero discuten la conclusión de Horner con pruebas que demuestran que las mujeres son empujadas de las profesiones por la discriminación y por la estructura del trabajo y la familia, no por su propio miedo internalizado (Levine y Crumrin, 1975; Tressemer, 1976).

Muchos pasajes autobiográficos de mujeres apuntan también a una «criba» de los mensajes escolares y muestran mujeres que utilizan un conocimiento que no estaba previsto para ellas. Algunas autoras, como Naomi Weisstein, dicen que no esperaban la discriminación que experimentaron una vez situadas en la fuerza laboral o el efecto que el matrimonio y la familia tuvo sobre su trabajo. Weisstein dijo, después de todos esos años en la escuela: «Yo no sabía que no se esperaba de mí que triunfara» (Ruddick y Daniels, 1977). El caso de Weisstein es interesante en el sentido de que pasó por el sistema escolar estadounidense en el momento de menor número de administradoras femeninas, currículum más rígidamente diferenciado por sexos y apogeo de los inventarios Strang de interés vocacional de color rosa y azul.

Es evidente que algunas mujeres escapan a los mensajes de las escuelas respecto a los papeles sexuales como lo hacen a los mensajes sobre las razas y las clases sociales. ¿Se deslizan algunas mujeres a través de grietas de la socialización? ¿Cuántas realmente? y ¿a qué coste? Todavía no hemos estudiado estas cuestiones de una manera sistemática, a pesar de que el saber feminista emergente ha demostrado la resistencia de las mujeres a la represión real. A la vez, el poder y las contradicciones de esas formas de resistencia necesitan una atención mucho mayor. Como documenta con tanta claridad el estudio de McRobbie (1978) sobre las chicas de clase trabajadora, esas resistencias tienen costes reales, al igual que beneficios.

La dificultad que entraña el marco de la reproducción, como se ha utilizado hasta ahora, es que no consigue afrontar las «desviaciones» ni marcar cómo y cuándo ocurren o se hacen significativas. Parte de la dificultad radica en la naturaleza «a-histórica» de la literatura y su suposición de que los movimientos de protesta social tienen poco efecto en quienes asisten a la escuela. La mayoría de nuestros datos sobre las escuelas y la reproducción de la desigual-

dad sexual simplemente establecen que, dado que la autoridad y el modelo de contratación del personal de las escuelas, así como el currículum, son lo que son, las mujeres no tienen el mismo estatus que los hombres. Sin embargo, esto niega la estructura del trabajo y la familia e ignora la historia. Sabemos que las mujeres han entrado y salido de la fuerza laboral en oleadas a través de la historia norteamericana, exactamente igual a como sus logros educacionales han tenido sus subidas y bajadas. Pero no sabemos en qué medida las escuelas han sido responsables de ello o si las escuelas se han visto afectadas por el desarrollo, la fuerza y el reflujo del movimiento feminista. Se ha acelerado el ascenso actual en los porcentajes de participación en la fuerza laboral femenina y en el estatus, así como los niveles educacionales (desde los años cincuenta), con el comienzo de los movimientos feministas (como hizo la ola de los años veinte) y su organización en las escuelas y con el desarrollo de programas de estudios femeninos en los niveles secundarios y universitario. Bien puede ser (y se necesita más investigación) que la presencia de un movimiento feminista proporcione un medio para hacer que la resistencia «cuente» y establezca un tenor para la renegociación del conocimiento dentro del aula.

Bibliografía

Allen, Walter R. (1979), «Family Roles, Occupational Statuses and Achievement Orientations Among Black Women in the United States», *Signs* 4, verano, pp. 676-677.

Boring, P. Z. (1973), «Sex Stereotyping in Educational Guidance», en National Education Association (ed.), *Sex Role Stereotyping in the Schools*, Washington, D.C., NEA, pp. 14-22.

Boulding, Elsie (1976), «Familial Constraints on Women's Work Roles», *Signs* 1, primavera, pp. 95-118.

Chafe, William H. (1972), *The American Woman: Her Changing Social, Economic and Political Roles, 1920-1970*, Nueva York, Oxford University Press.

Children's Rights Workshop (1976), *Sexism in Children's Books: Facts, Figures and Guidelines*, Nueva York, McGraw-Hill.

Croll, Elisabeth (1978), *Feminism and Socialism in China*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

DuBois, Ellen, Gail P. Kelly, Elizabeth Kennedy, Carolyn Korsmeyer y Lillian Robinson (en prensa), *The Impact of Feminism on the Disciplines*, Urbana, University of Illinois Press.

Elementary School Report Card (1980), Buffalo, New York Public Schools.

Ellis, Joseph R. y Joan L. Peterson (1971), «Effects of Same Sex Class Organization on Junior High School Students», Academic Achievement, Self-Discipline, Self Concept, Sex Role Identification and Attitude Toward School», *Journal of Educational Research* 64, julio-agosto, pp. 455-464.

Estler, Suzanne E. (1975), «Women as Leaders in Public Education», *Signs* 1, invierno, pp. 364-365.

Finn, Jeremy D. (1980), «Sex Differences in Educational Outcomes: A Cross National Study», *Sex Roles* 6, febrero, pp. 9-26.

Finn, Jeremy, Loretta Dulberg y Janet Reis (1979), «Sex Differences in Educational Attainment: A Cross National Perspective», *Harvard Educational Review* 49, noviembre, pp. 477-503.

Fitzpatrick, Blanche (1976), *Women's Inferior Education: An Economic Analysis*, Nueva York, Praeger.

Frasher, Ramona y Annabelle Walker (1972), «Sex Roles in Early Reading Textbooks», *The Reading Teacher* 25, mayo, pp. 741-749.

Frazier, Nancy y Myra Sadker (1973), *Sexism in School and Society*, Nueva York, Harper & Row.

Gaite, A. J. H. (1977), «Teachers' Perceptions of Ideal Male and Female Students: Male Chauvinism in the School», en J. Pottker y A. Fishel (eds.), *Sex Bias in the Schools*, Teaneck, Nueva Jersey, Farleigh Dickinson University Press.

Glazer-Mablin, Nona (1976), «Housework», *Signs* 1, verano, pp. 905-922.

Horner, Matina (1972), «Toward an Understanding of Achievement-Related Conflicts in Women», *Journal of Social Issues* 25, pp. 157-175.

Jay, W. T. y Clarence W. Schminke (1975), «Sex Stereotyping in Elementary School Mathematics Texts», *The Arithmetic Teacher* 22, marzo, pp. 242-246.

Kepner, Henry S. y Lilane R. Koehn (1977), «Sex Roles in Mathematics: A Study of Sex Stereotypes in Elementary Mathematics Texts», *The Arithmetic Teacher* 24, mayo, pp. 379-385.

Kilson, Marion (1976), «The Status of Women in Higher Education», *Signs* 1, verano, pp. 935-942.

Lapidus, Gail Warshofsky (1979), *Women in Soviet Society*, Berkeley, University of California Press.

Levine, A. y J. Crumrine (1975), «Women and the Fear of Success: A Problem in Replication», *American Journal of Sociology* 80, pp. 964-974.

Levitin, Teresa A. y J. D. Chananie (1972), «Response of Female Primary School Teachers to Sex Typed Behaviors in Male and Female Children», *Child Development* 43, diciembre, pp. 1309-1316.

Levy, Betty (1972), «The School's Role in the Sex Role Stereotyping of Girls: A Feminist Review of the Literature», *Feminist Studies* 1, verano.

MacDonald, Madeleine (1980a), «Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations», en Roger Dale, Geoff Esland y Madeleine MacDonald (eds.), *Education and the State*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

MacDonald, Madeleine (1980b), «Socio-Cultural Reproduction and Women's Education», en Rosemary Deem (ed.), *Schooling for Women's Work*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Meyer, William J. y George G. Thompson (1956), «Sex Differences in the Distribution of Teacher Approval and Disapproval Among Sixth Grade Children», *Journal of Educational Psychology* 47, noviembre, pp. 385-396.

National Organization of Women (1972), *Dick and Jane as Victims*, Princeton, Nueva Jersey, Central New Jersey National Organization of Women.

Nihlen, Ann (1976), «The White Working Class in School: A Study of First Grade Girls and Their Parents», unpublished PhD. dissertation, University of New Mexico.

Palardy, J. Michael (1969), «What Teachers Believe - What Children Achieve», *Elementary School Journal* 69, abril, pp. 370-374.

Pietrofesa, J. J. y N. K. Schlossbert (1977), «Counselor Bias and the Female Occupational Role», en J. Pottker y A. Fishel (eds.), *Sex Bias in the Schools*, Teaneck, Nueva Jersey, Farleigh Dickinson University Press, pp. 221-229.

Pottker, J. (1977), «Psychological and Occupational Sex Stereotypes in Elementary School Readers», en J. Pottker y A. Fishel (eds.), *Sex Bias in the Schools*, Teaneck, Nueva Jersey, Farleigh Dickinson University Press, pp. 111-125.

Rosaldo, Michelle Zimbalist (1974), «Women, Culture and Society: A Theoretical Overview», en Michelle Rosaldo y Louise Lamphere (eds.), *Women, Culture and Society*, Stanford, Stanford University Press, pp. 17-42.

Ruddlick, Sara y Pamela Daniels (eds.) (1977), *Working It Out: 23 Women Writers, Artists, Scientists and Scholars Talk About Their Lives and Work*, Nueva York, Pantheon.
Saario, Terry N., Carolyn N. Jacklin y Carol Tittle (1973), «Sex Role Stereotyping in the Public Schools», *Harvard Educational Review* 43, agosto, pp. 386-416.
Sacks, Karen (1974), «Engels Revisited: Women, the Organization of Production and Private Property», en Michelle Rosaldo y Louise Lamphere (eds.), *Women, Culture and Society*, Stanford: Stanford University Press, pp. 207-222.
Safilios-Rothschild, Constantina (1976), «Dual Linkages Between Occupational and Family Systems: A Macrosociological Analysis», *Signs* 1, primavera, pp. 51-60.
Seccombe, Wally (en prensa), *Domestic Labour and the Working Class Household*, Toronto, Canadian Women's Press.
Seewald, Andrea M., Gaea Leinhard y Mary Engel (1977), *Learning What's Taught: Sex Differences in Instruction*, Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, report n.º 15.
Sexton, Patricia (1976), *Women in Education*, Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa.
Simpson, Richard L. (1974), «Sex Stereotypes of Secondary School Teaching Subjects», *Sociology of Education* 47, verano, pp. 388-398.
Smuts, Robert W. (1971), *Women and Work in America*, Nueva York, Schocken.
Stacey, Judith *et al.* (eds.) (1974), *And Jill Came Tumbling After: Sexism in American Education*, Nueva York, Dell.
Standing, Guy (1976), «Education and Female Participation in the Labor Force», *International Labor Review* 114, noviembre-diciembre, pp. 281-297.
Thomas, Arthur y Norman Steward (1971), «Counselors' Response to Female Clients with Deviate and Conforming Career Goals», *Journal of Counseling Psychology* 18, julio, pp. 352-357.
Tittle, Carol (1974), «The Use and Abuse of Vocational Tests», en Judith Stacey *et al.* (eds.), *And Jill Came Tumbling After: Sexism in American Education*, Nueva York, Dell, pp. 241-248.
Treckler, Janice L. (1973), «Women in U.S. History High School Textbooks», *International Review of Education* 19, pp. 133-139.
Tressemer, David (1976), «Do Women Fear Success?» *Signs* 1, verano, pp. 963-974.
US Department of Labor (1975), *U.S. Working Women: A Chartbook*, Washington: Bureau of Labor Statistics, Boletín 1880.
Verheyden-Hilliard, Mary E. (1977), «Counseling Potential Superbomb Against Sexism», *American Education*, 13, abril, pp. 12-15.
Wax, Rosalie (1970), «The Warrior Dropouts», en H. Lindquist (ed.), *Education: Readings in the Processes of Cultural Transmission*, Boston, Houghton Miffling, pp. 207-217.
Weinbaum, Batya (1976), «Chinese Women in the Transition to Socialism», *Review of Radical Political Economists* 8, primavera, pp. 34-58.
Weitzman, Lenore J., Deborah Eifler, Elizabeth Hodaka y Catherine Ross (1972), «Sex Role Socialization in Picture Books for Pre-School Children», *American Journal of Sociology* 77, mayo, pp. 1125-1250.

TEXTO 16

ENFOQUES MULTICULTURALES DE LA DESIGUALDAD RACIAL EN ESTADOS UNIDOS*

por CAMERON MCCARTHY

El enfoque sociológico clásico sobre las relaciones entre grupos étnicos, identificado con la escuela de Chicago de principios de siglo, sostenía que éstos seguían un ciclo de cuatro etapas: contacto, conflicto, acomodación y asimilación. Los enfoques más recientes, sin embargo, apuntan hacia el reconocimiento de la diversidad bajo el epígrafe común del multiculturalismo. *Se puede distinguir tres tipos de discursos multiculturales: los modelos de comprensión cultural, centrados fundamentalmente en los estudios étnicos con la finalidad de lograr una mejor comunicación entre los grupos; los modelos de competencia cultural, que giran en torno a la idea de que los valores del pluralismo cultural deben tener un lugar central en el currículum escolar ordinario; finalmente, los modelos de emancipación cultural, según los cuales la incorporación de la cultura de las minorías al currículum ha de servir para la emancipación cultural y la mejora social de éstas, por la vía de favorecer su desempeño escolar. No obstante, esos enfoques multiculturales no ofrecen explicaciones ni soluciones a la desigualdad racial en la educación. No prestan la atención necesaria al poder y la resistencia en la escuela, minusvaloran el papel de la estructura externa de las oportunidades y atribuyen al profesorado una responsabilidad excesiva en este ámbito.*

La educación multicultural surgió en Estados Unidos, en parte, como una respuesta minoritaria al fracaso de los programas de educación compensatoria fomentados por las administraciones Kennedy y Johnson en los años sesenta. Así, la educación multicultural es producto de una determinada coyuntura histórica de relaciones entre los grupos raciales mayoritarios y minoritarios enfrentados, y los intelectuales de la política de Estados Unidos, en la que el discurso sobre las escuelas se hizo cada vez más racial. Los negros y otros grupos minoritarios, por ejemplo, empezaron a exigir que el currículo y la política educativa abordaran las cuestiones de la desigualdad racial, las identidades culturales minoritarias y la distribución del poder en el seno de instituciones tales como las propias escuelas (Banks, 1988; Berlowitz, 1984). Los partidarios del multiculturalismo estaban muy influidos por estos temas, radicalmente posibilistas. Pero, como veremos, los defensores de las políticas educativas multiculturales a menudo «recuperan» (Fiske y Hartley, 1988) los planteamientos radicales asociados al cuestionamiento por parte de los grupos de raza negra del currículo y del sistema escolar dominados por los blancos.

A continuación, exploraré la teoría y la práctica del multiculturalismo como una «solución» contradictoria y problemática de la desigualdad racial en la educación escolar. En primer lugar, esbozaré los hechos históricos acaecidos en la educación escolar norteamericana y en la política estatal con respecto a las minorías raciales que llevaron a los acontecimientos de los años

* Extraído de «Multicultural approaches to racial inequality in the Unites States», *Curriculum and Teaching* V, 1-2, pp. 25-35. Traducción de Ana María Rubio Díez.

sesenta y a la aparición del multiculturalismo en la educación. En segundo término, examinaré detalladamente las perspectivas generales, los principales presupuestos ideológicos y los resultados deseados de tres tipos diferentes de discursos políticos multiculturales sobre la desigualdad racial tal como aparecen plasmados en diversos currículos escolares y guías de programas de formación del profesorado, así como en las teorías articuladas de los partidarios de la educación multicultural. Como veremos, existen sutiles diferencias entre estos discursos políticos. Trataré de argumentar que tales diferencias tienen importantes implicaciones políticas e ideológicas. El capítulo concluirá con un resumen y algunas observaciones generales.

Antecedentes históricos

Durante más de cien años y hasta hace dos décadas, un modelo básico asimilacionista constituía la pieza central de las políticas educativas y estatales relativas a las diferencias étnicas en Estados Unidos. La escuela era considerada, por excelencia, la institución a través de la cual los artífices de la política educativa norteamericana y las elites gobernantes intentaban conscientemente cultivar normas de ciudadanía, forjar una identidad norteamericana conformista y aglutinar poblaciones de orígenes nacionales diversos (Kaestle, 1983; Olneck y Lazerson, 1980). Esta ideología asimilacionista tenía sus raíces en la respuesta «nativista» de los anglo-americanos dominantes a las oleadas de inmigrantes procedentes del sur de Europa que fueron a trabajar en las industrias urbanas a finales de siglo. Dichos inmigrantes del sur de Europa se veían como una amenaza a un orden social que se basaba en los valores de la ciudadanía euro-americana previamente asentada. Los antepasados de esta última se remontaban a Inglaterra, los Países Bajos y otros países del norte de Europa.

En 1909, Ellwood P. Cubberley, un defensor de la «eficacia social» (Klibard, 1986, p. 223), planteó claramente el caso de la utilización de instituciones civiles, tales como las escuelas, como vehículos para cultivar los valores anglosajones dominantes entre los nuevos inmigrantes y su descendencia:

> Esas personas (inmigrantes) tienden a asentarse en grupos o colonias en todas partes y a instaurar ahí sus maneras, costumbres y prácticas nacionales. Nuestra tarea es romper esos grupos o colonias, asimilar y amalgamar a esa gente como parte de nuestra raza americana e implantar en sus hijos, en la medida en que sea posible, la concepción anglosajona de rectitud, ley y orden, y gobierno popular, y despertar en ellos el respeto a nuestras instituciones democráticas y a aquellas cosas de nuestra vida nacional que, como pueblo, queremos mantener como verdades perdurables (Cubberley, 1909, pp. 15-16).

Además de promover prácticas y valores sumamente conformistas en las escuelas, los artífices de la política echaron mano de los aparatos coercitivos del Estado para controlar el flujo de inmigrantes no anglosajones a Estados Unidos. En las leyes de inmigración de Estados Unidos de 1917 y 1924, se escribieron cláusulas muy exclusivistas, que limitaban drásticamente el número de inmigrantes procedentes de la Europa del sur y del este, de Asia y de Latinoamérica (Banks, 1981).

Para los grupos minoritarios norteamericanos, las prácticas asimilacionistas institucionales fueron incluso más rigurosas y definitivamente conformistas. Se hicieron esfuerzos en las instituciones educativas a las que asistía la juventud hispana, indígena y negra para desembarazarse de esos «rasgos étnicos» (Banks, 1981, p. 4) que se consideraban contrarios a la cultura norteamericana dominante. Por consiguiente, a principios del siglo XX se diseñaron diversas instituciones, como el Instituto Hampton, para dotar a la juventud negra y nativa de «las habilidades que les permitieran acceder al nivel de la clase media blanca» (Kliabard, 1986, p. 186). Los estudios de economía en Hampton, por ejemplo, «intentaban llevar a los negros y a los indios americanos a abandonar ciertas prácticas indeseables en áreas específicas de cuestiones prácticas, como la adquisición de ropa y el consumo de alimentos» (Kliabard, 1986, p. 126).

Durante casi toda la primera mitad de siglo, este modelo asimilacionista de educación no se puso seriamente en entredicho, aunque grupos de protesta negros, como la United Negro Improvement Association, liderada por Marcus Garvey, defendían el separatismo y el pluralismo. De hecho, muchos intelectuales de clase media, negros y blancos, consideraban la asimilación y la incorporación cultural de los grupos étnicos norteamericanos como un objetivo social muy deseable. En los años veinte y treinta, la denominada Escuela de sociólogos de Chicago, dirigida por Robert E. Park (un antiguo secretario de Booker T. Washington), esbozó el modelo de asimilación básica que tanta influencia ejercería a la hora de conformar la política social y de investigación sobre las relaciones raciales durante el periodo. Park postulaba que todos los miembros de los grupos étnicos minoritarios y de inmigrantes pasaban por un ciclo o trayectoria «de relaciones raciales» en su camino hacia la incorporación final a la corriente principal de la vida norteamericana. Este ciclo estaba compuesto de cuatro etapas: *contacto, conflicto, acomodación y asimilación* (Omi y Winant, 1986, p. 15).

Pero para las minorías, como los negros y los nativos americanos, asimilación significaba una clase especial de incorporación cultural a un orden racial en el cual se les concedía meramente un estatus secundario. La ideología de la asimilación beneficiaba claramente a los americanos blancos. Con el tiempo, las «etnias» blancas podían beneficiarse de las recompensas sociales de las que los americanos negros eran sistemáticamente excluidos (Banks, 1981). Negros, nativos e hispanos siguieron experimentando una grave discriminación y exclusión racial en cuanto a vivienda, empleo y educación durante la primera mitad del siglo. En este mismo período, los inmigrantes europeos (irlandeses, italianos y griegos) llegaron, se establecieron y consolidaron su estatus en la sociedad norteamericana.

En los años cincuenta y sesenta, las políticas de asimilación perdieron credibilidad entre muchos grupos de minorías raciales y fueron cuestionadas como nunca hasta entonces por parte de los grupos negros de la oposición y el movimiento de derechos civiles. Este cuestionamiento fue especialmente fuerte en el área de la educación. Los negros y otros grupos minoritarios sostenían

que las escuelas, tal como estaban organizadas en Norteamérica, eran básicamente racistas y no abordaban las necesidades y las aspiraciones de los pueblos minoritarios. Los grupos minoritarios pedían más control de las instituciones en sus comunidades. Demandaban una mayor representación en la administración y en el personal de las escuelas. Incluso —lo que es más significativo— la juventud negra y sus líderes políticos exigieron una redefinición radical del currículo escolar para incluir Estudios Negros. Esta última demanda constituía un reto estratégico a los fundamentos eurocéntricos establecidos en el currículo escolar norteamericano (McCarthy y Apple, 1988).

Esencialmente, pues, el enfoque asimilacionista de las relaciones raciales y de la educación de las minorías había fracasado. Los negros y otras minorías raciales opuestas habían empezado a defender un pluralismo radical (Berlowitz, 1984). Fue en este contexto de descontento negro radical frente al sistema escolar norteamericano en el que los artífices de la política educativa y los intelectuales liberales empezaron a forjar un «nuevo» discurso de multiculturalismo. Educadores e investigadores sociales, como Baker (1973), Banks (1973), y Glazer y Moynihan (1963), intentaron sustituir el modelo asimilacionista que sustentaba el currículo escolar norteamericano por un modelo pluralista que incluyera la noción de diversidad cultural. La educación multicultural como una «nueva» forma curricular desarticulaba los elementos de las exigencias radicales negras en favor de una reestructuración del conocimiento escolar y rearticulaba dichos elementos en discursos profesionales más reformistas en torno a las cuestiones del fracaso, las características culturales y la competencia lingüística de las minorías.

Discursos de política multicultural

A lo largo de los años, los discursos políticos sobre educación multicultural han identificado la variable de la cultura como el vehículo para la resolución de las desigualdades y antagonismos raciales en el sistema escolar (Troyna y Williams, 1986). Este motivo central representa una cierta continuidad con el énfasis inicial en la cultura minoritaria identificable en las propuestas de educación compensatoria por parte de los académicos liberales. Sin embargo, a diferencia de la inicial preocupación liberal por la miseria cultural, los defensores de la multiculturalidad tienden a destacar las cualidades positivas del patrimonio cultural minoritario. Por consiguiente, los partidarios de la educación multicultural han promovido modelos curriculares que destacan lo siguiente: *a*) *comprensión cultural*, la idea, común en muchos estudios étnicos y programas de relaciones humanas, de que los estudiantes y los profesores deben ser más sensibles a las diferencias étnicas en las aulas; *b*) *competencia cultural*, la insistencia, por parte de los programas de educación bilingüe y bicultural, en el hecho de que los estudiantes y los profesores deben poder demostrar su dominio del lenguaje y la cultura de grupos ajenos a su propio patrimonio cultural; *c*) *emancipación cultural*, la tesis, con un cariz algo más posibilista y de reconstrucción social, de que la incorporación/inclusión de la cultura minoritaria en el

currículo escolar puede influir de manera positiva en el éxito académico de las minorías y, por consiguiente, en las oportunidades de la vida extraescolar (Grant y Sleeter, 1989; Rushton, 1981).

En esta parte del capítulo analizaré con cierto detalle las contradicciones y matices que implican estos tres enfoques multiculturales de la desigualdad racial en la educación. En primer lugar, examinaré el discurso político de la compresión cultural.

Modelos de comprensión cultural

Los modelos de comprensión cultural en la educación multicultural adoptan la forma de diversos estudios étnicos subvencionados por el Estado (y la universidad) y programas de relaciones humanas que hacen hincapié en la «mejora de la comunicación» entre los diferentes grupos étnicos (Montalto, 1981). La postura fundamental de este enfoque de las diferencias étnicas en la educación escolar es la del relativismo cultural. En este marco, se supone que todos los grupos étnicos y sociales son formalmente iguales entre sí. La cuestión de la identidad étnica se entiende en términos de elección y preferencia individuales: el lenguaje del centro comercial.

Esta postura de relativismo cultural se traduce en guías curriculares para estudios étnicos en términos de un discurso de reciprocidad y consenso: «Somos diferentes, pero somos lo mismo.» La idea de que las diferencias raciales son sólo «humanas» y «naturales» está presente, por ejemplo, en las fichas escolares «The wonderful world of difference: A human relations program for grades k-8» («El maravilloso mundo de la diferencia: un programa de relaciones humanas para los niveles k-8»), donde los autores «exploran la diversidad y la riqueza de la familia humana» (Anti-Defamation League of B'nai B'rith, 1986). En su *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources* (1979), Tiedt y Tiedt dicen a los profesores y a los estudiantes que hay muchas formas diferentes de agrupar a los individuos en «nuestra sociedad». La renta, las creencias religiosas, etc., son algunos de los criterios «que usamos» en Estados Unidos. Una de las muchas actividades del texto pide a los estudiantes que elaboren una lista de los rasgos culturales que serían característicos de «Sue Wong» (p. 144). También se pide a los estudiantes que proporcionen la información cultural apropiada que ayudaría a completar la frase «Sue Wong es...» (p. 144). Esta tendencia a concentrarse en la aceptación y el reconocimiento de las diferencias culturales ha inducido en los últimos años un movimiento para el reconocimiento de la «unicidad» cultural de los grupos «étnicos blancos» (por ejemplo, polacos, italianos, noruegos y suecos) para contrarrestar las exigencias del estudio de las culturas negra, hispana y de los nativos americanos (Gibson, 1984).

El énfasis en la comprensión cultural va más allá del desarrollo de actitudes de comunicación y respeto por las diferencias étnicas. En varios programas de formación de profesores y guías de relaciones humanas oficiales se destaca la eliminación de los estereotipos raciales y sexuales, así como el desarrollo de actitudes positivas hacia los grupos minoritarios y desfavoreci-

dos (Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin, 1986). Este énfasis en el cambio de actitud se refleja, por ejemplo, en las normativas de los años setenta del Consejo de Educación de Ann Arbor (Michigan):

> A partir del curso escolar 1972-1973, ningún estudiante-profesor será aceptado en las escuelas de Ann Arbor a menos que pueda demostrar la actitud necesarias para apoyar y crear el currículo multiétnico. Cada estudiante-profesor debe proporcionar un documento o transcripción que refleje una formación, o evidencie un conocimiento sustancial de la experiencia multicultural o minoritaria (Baker, 1977, p. 80).

De una manera similar, el Comité de Dirección de la Universidad de Wisconsin sobre Asuntos de las Minorías, en su informe de 1987, destaca en gran medida la necesidad de trabajar para promover la tolerancia racial:

> La universidad debe poner en marcha una asignatura obligatoria de seis créditos, y crear y desarrollar varios Programas de Estudios Étnicos. Estas medidas reconocerán las contribuciones de las minorías étnicas a la sociedad norteamericana y promoverán la comprensión transcultural y el respeto entre todo el cuerpo estudiantil (p. 4).

Los modelos de comprensión cultural de la educación multicultural, como el promovido en el informe del Comité Directivo de la Universidad de Wisconsin sobre Asuntos de las Minorías, adoptan generalmente una postura «benigna» (Troyna y Williams, 1986) frente a la desigualdad racial en la escolarización, y, por consiguiente, hacen gran hincapié en la promoción de la armonía racial entre estudiantes y profesores de diferentes entornos culturales. Los siguientes son algunos de los presupuestos ideológicos fundamentales de este enfoque de las diferencias raciales en la educación.

Presupuestos ideológicos fundamentales. a) Estados Unidos es una nación cultural y étnicamente diversa; *b)* esta diversidad cultural ha tenido un efecto positivo sobre el crecimiento y el desarrollo generales de Norteamérica como un país poderoso (King, 1980; Tiedt y Tiedt, 1986); *c)* todos los grupos étnicos norteamericanos han contribuido de diversas maneras al crecimiento y desarrollo de Norteamérica (Departamento de Enseñanza de Wisconsin, 1986); *d)* en el pasado, el sistema educativo no ha fomentado suficientemente esta visión multicultural de la sociedad norteamericana, lo cual ha promovido el prejuicio y la discriminación frente a determinados grupos étnicos; *e)* las escuelas y los profesores deben, por consiguiente, apoyar la diversidad cultural y promover la apreciación y el respeto de las «diferencias humanas» para reducir la tensión racial y el distanciamiento de los grupos minoritarios en la escuela y en la sociedad (Tiedt y Tiedt, 1986).

Resultados deseados. La principal expectativa de quienes promueven el modelo de comprensión cultural de la educación multicultural es que las escuelas norteamericanas se orienten hacia el «enriquecimiento cultural de todos los estudiantes» (Gibson, 1984, p. 99). Se supone que los profesores proporcionarán dicho enriquecimiento en sus aulas. Promoviendo la comprensión y la

aceptación de las diferencias culturales en el aula y en el currículo escolar, cabe esperar que los programas educativos basados en el enfoque de comprensión cultural contribuyan a la eliminación de los prejuicios (Baker, 1977).

Comentario. Los defensores de los modelos de comprensión cultural de la educación multicultural atribuyen una enorme importancia al papel de las actitudes en la reproducción del racismo. Los programas de relaciones humanas y de estudios étnicos basados en este enfoque aspiran a lo que Banks (1981) denomina el «objetivo libre de prejuicios». La versión fuerte de esos programas se dirige directamente a los estudiantes y a los profesores de raza blanca. Los estudiantes y los profesores de raza blanca son retratados como los protagonistas imperfectos de sus relaciones raciales con las personas de raza negra y los nativos americanos. Cabe esperar que las actitudes negativas blancas hacia las minorías cambien si los individuos que manifiestan tales prejuicios son sensibilizados mediante programas de formación en relaciones humanas. La versión débil del enfoque de comprensión cultural destaca la promoción de la armonía racial y de la tolerancia de las diferencias sociales y étnicas.

Varias evaluaciones pre-test/post-test de la educación multicultural y de los programas de relaciones humanas que destacan el cambio actitudinal y la comprensión cultural sugieren que esos programas no han conseguido de manera satisfactoria alcanzar el objetivo propuesto de eliminar los prejuicios mayoría/minoría. Por ejemplo, aunque en su evaluación del programa de relaciones humanas de la Universidad de Michigan, Baker (1973) afirma la existencia de leves cambios en las «actitudes pro-irracionales» blancas (p. 307), dichos cambios no se manifiestan en el área crucial de las relaciones negro/blanco. Por tanto, según Baker, las percepciones que tienen de los negros los estudiantes de Michigan seguían en el «nivel pre-test» y no habían cambiado significativamente por su participación en el programa de relaciones humanas de la universidad: «No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las subescalas anti-irracional o pro-irracional negras. Por consiguiente, cabe concluir que el cambio en la percepción que tienen los estudiantes (blancos) de los negros se mantiene bastante constante» (p. 307).

Como Baker, Fish (1981) señala la presencia de «efectos no significativos» en su estudio sobre el impacto del componente de la experiencia de campo del programa de relaciones humanas de Wisconsin sobre la percepción que los estudiantes blancos tienen de los negros y otros grupos desfavorecidos. Según Fish:

> Los estudiantes que completaron una experiencia de trabajo de campo no mostraron, a lo largo de un semestre, una actitud significativamente más positiva hacia la población con la que trabajaban que aquellos otros estudiantes que no habían realizado dicha experiencia de campo (p. XI).

De hecho, Fish señala un empeoramiento de las actitudes hacia los negros durante el curso del programa de Wisconsin:

> Un semestre después de completar la experiencia del trabajo de campo, las actitudes de los sujetos hacia las personas con retraso mental y discapacidad física persistían al nivel pre-test, mientras que las actitudes de los sujetos

hacia los negros habían empeorado significativamente desde el nivel pre-test (p. XII).

Pero Fish no es el único en obtener unos efectos negativos inesperados en los programas de cambio actitudinal. Buckingham (1984) saca conclusiones similares en su estudio de caso sobre las respuestas a «El blanco de sus ojos» (*The White of their Eyes*, un programa educativo de la Thames Televisión sobre el «racismo en los medios de comunicación británicos»). En su estudio de las respuestas de «una serie de grupos de alumnos de escuelas londinenses al programa», Buckingham sacó las siguientes conclusiones:

> En general, por ejemplo, los alumnos no eran capaces de percibir que el programa trataba del racismo en los medios de comunicación y eso llevó a muchos a suponer que estaba sugiriendo que todos los blancos eran racistas. De igual forma, pocos alumnos captaban los argumentos del programa sobre las causas del racismo y aún menos parecían haber advertido sus sugerencias implícitas sobre el modo como el racismo podría erradicarse. Si bien el programa proporcionaba un contexto histórico bastante claro para el análisis del racismo, los alumnos, en general, no conseguían establecer conexiones entre esto y los ejemplos de racismo en los medios de comunicación actuales (Buckingham, 1984, p. 139).

Los críticos de la escuela norteamericana han planteado otras cuestiones acerca de los programas de cambio actitudinal y de comprensión cultural. Autores como Pettigrew (1974) y García (1974) han sostenido que el contenido y los métodos de esos programas son significativamente defectuosos. Pettigrew (1974), García (1974) y Kleinfield (1974) señalan la tendencia de los defensores de los modelos de comprensión cultural a hacer excesivo hincapié en la diferencia entre los grupos étnicos, descuidando las diferencias dentro de cada grupo. También llaman la atención sobre el efecto, no pretendido, de estereotipo derivado de los enfoques multiculturales que tratan a los grupos étnicos como «entidades monolíticas que poseen rasgos uniformes y discernibles» (Gibson, 1984, p. 100). Por ejemplo, García sostiene que los defensores de los modelos de comprensión cultural tienden a analizar «la cultura chicana como si fuera un conjunto de valores y costumbres poseídos por todos aquellos que son clasificados como americanos chicanos o mexicanos... Esta falacia sirve para crear el nuevo estereotipo que se da al completar la frase: los niños americanos mexicanos son...» (citado de Gibson, 1984, p. 100).

Los hallazgos, más bien contradictorios y perturbadores, de Baker (1974), Fish (1981) y Buckingham (1984), y las quejas sobre los métodos y el contenido planteadas por los educadores de las minorías, como García (1974), han arrojado dudas sobre el valor educativo y práctico de los enfoques de comprensión cultural de las diferencias raciales en la escuela. Así pues, algunos de los defensores de la educación multicultural han sugerido otros enfoques curriculares y de instrucción sobre las relaciones raciales en la escuela. Esos teóricos del currículo, encabezados por educadores como Banks (1981, 1988), sostienen que todos los estudiantes deberían ser capaces de demostrar un conocimiento de las prácticas culturales y lingüísticas de otros grupos étnicos.

Modelos de competencia cultural

El enfoque de competencia cultural de la educación multicultural se basa en el presupuesto fundamental de que los valores del pluralismo cultural deben tener un papel central en el currículo escolar. Este concepto de las instituciones sociales como representantes de una pluralidad de intereses étnicos fue formulado, por primera vez, por sociólogos liberales como Riesman, Glazer y Denny (1969), y Glazer y Moynihan (1963). Algunos educadores como Banks (1973, 1981), Cortés (1973), Pettigrew (1974) y Gollnick (1980), sostienen que hay una carencia general de competencias transculturales, especialmente en el área de la lengua, entre los grupos minoritarios y mayoritarios de la población norteamericana. Estos educadores defienden varias formas de programas de estudios bilingües, biculturales y étnicos basados en valores pluralistas. Estos programas tienen como objetivo preservar la diversidad cultural de Estados Unidos, en particular la lengua y la identidad de los grupos minoritarios, como los negros, los hispanos y los nativos norteamericanos. Banks resume este enfoque pluralista de las diferencias étnicas en los siguientes términos:

> El pluralista sostiene que la etnicidad y las identidades étnicas son muy importantes en la sociedad norteamericana. Estados Unidos, para el pluralista, está compuesto por grupos étnicos competidores, cada uno de los cuales defiende sus intereses económicos y políticos. Es extremadamente importante —sostiene el pluralista— que el individuo desarrolle un compromiso con su grupo étnico, especialmente si ese grupo étnico está «oprimido» por otros grupos étnicos más poderosos dentro de la sociedad norteamericana (p. 62).

La American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), en su «No One American Model», frecuentemente citado, también llama particularmente la atención sobre el pluralismo cultural en la educación. La AACTE mantiene que:

> La educación multicultural es una educación que valora el pluralismo cultural. La educación multicultural rechaza el punto de vista de que las escuelas deben limitarse a tolerar el pluralismo cultural. En cambio, según la educación multicultural, las escuelas deben estar orientadas hacia el enriquecimiento cultural de todos los niños y jóvenes a través de programas enraizados en la conservación y extensión de las alternativas culturales. La educación multicultural reconoce la diversidad cultural como un hecho de la vida de la sociedad norteamericana y afirma que esta diversidad cultural es un valioso recurso que debe conservarse y ampliarse. Afirma que las principales instituciones educativas deben esforzarse por conservar y potenciar el pluralismo cultural (AACTE 1973, p. 264).

Los defensores de la educación multicultural como competencia cultural, como la comisión de la AACTE sobre la educación multicultural (1973), sostienen que lo multicultural en educación debe significar algo más que la promoción de la comprensión y la conciencia cultural respecto de los grupos étnicos norteamericanos. Asimismo, afirman que «los profesores (deben) ayudar a los estudiantes a desarrollar identidades étnicas, conocimientos sobre los diferentes grupos culturales... y la competencia en más de un sistema cultural» (Grant y Sleeter, 1985, p. 101). Integrando el idioma y la cultura de una pluralidad de grupos étnicos en el currículo, los defensores de este enfoque sostienen que los profesores pueden ayudar a «construir puentes» entre los diferentes grupos étnicos de Norteamérica (Sleeter y Grant, 1986, p. 4). La población objetivo de este enfoque de competencia cultural para la educación multicultural la constituyen, fundamentalmente, los estudiantes de las minorías. Se espera que los estudiantes de las minorías desarrollen competencias en la «cultura pública», así como las habilidades y las actitudes de la sociedad blanca dominante (Lewis, 1976, p. 35). Esta familiaridad con la cultura hegemónica no debe darse a expensas del propio patrimonio étnico de los estudiantes minoritarios (en realidad, un difícil equilibrio).

Presupuesto ideológico fundamental. El enfoque de competencia cultural para la educación multicultural se basa en algunos presupuestos básicos sobre las relaciones raciales en la educación y la sociedad en Estados Unidos. Los siguientes son algunos de los principales presupuestos y valores ideológicos del enfoque de competencia cultural: *a)* los anteriores enfoques asimilacionistas de la educación, que caracterizaban a Estados Unidos como un crisol de grupos étnicos, contribuyeron, en realidad, a promover la hegemonía de los valores anglosajones. Esto ha llevado a la práctica subordinación o exclusión de la cultura minoritaria de la corriente hegemónica norteamericana (Banks, 1981; Comisión sobre Educación Multicultural, 1973); *b)* la interacción transcultural a través de los programas de educación bilingüe/bicultural ayudará a garantizar la supervivencia de la cultura y el lenguaje minoritarios (Banks, 1981; Cortés, 1973; Ramírez y Castenada, 1974); *c)* la interacción transcultural entre los grupos étnicos norteamericanos se considera como un poderoso antídoto contra el prejuicio racial que sigue limitando la presencia de negros, hispanos y nativos americanos en la corriente hegemónica norteamericana (Grant y Sleeter, 1989).

Resultados deseados. Los defensores del enfoque de competencia cultural para la educación multicultural defienden un pluralismo que tiene como principal objetivo la preservación de la lengua y la cultura minoritarias. Los programas biculturales y bilingües asociados con este enfoque de competencia cultural aspiran a preparar a los estudiantes de las minorías para su negociación social y cultural con la sociedad dominante blanca. Al mismo tiempo, se espera que los estudiantes blancos adquieran también un conocimiento y una familiaridad con el lenguaje y la cultura de los grupos minoritarios. Se cree que dicha interacción transcultural contribuirá a reducir el antagonismo entre los grupos étnicos mayoritarios y minoritarios.

Comentario. Los partidarios del enfoque de competencia cultural para la educación multicultural han intentado desarrollar programas que vayan más allá de la conciencia cultural y del cambio actitudinal. Este enfoque de lo multicultural es particularmente crítico con los anteriores programas de educación compensatoria, como el Headstart, que se basaba principalmente en la suposición de que los estudiantes de la minoría eran «culturalmente deficientes». Por el contrario, los partidarios de los modelos de competencia transcultural valoran la herencia y el lenguaje cultural minoritarios y abogan por la significativa inclusión en el currículo de diversos «aspectos de la cultura minoritaria que un profesor podría incorporar» (Sleeter y Grant, p. 4). Pero el énfasis en la competencia cultural como un conjunto de estrategias curriculares para potenciar la negociación minoritaria con la sociedad principal precipita una contradicción fundamental. Por un lado, la afirmación de la cultura minoritaria en varios programas de estudios étnicos, biculturales y bilingües representa un reto directo a la centralidad de los valores anglosajones en el currículo escolar y la idea de que la cultura y el idioma minoritarios son «naturalmente» deficientes (McCarthy, 1988; Banks y Bank, 1988). Por otro lado, el objetivo estrechamente relacionado de «construir puentes» (Sleeter y Grant, 1986, p. 4) entre los grupos minoritarios y la sociedad mayoritaria privilegia la movilidad individual en detrimento de una política de identidad colectiva orientada hacia el cambio en la estructura actual de las relaciones raciales en las escuelas y la sociedad. Como tal, el enfoque de competencia cultural del multiculturalismo tiene una consecuencia significativa e imprevista. Los intentos de hacer que los estudiantes de las minorías aprendan el modo de franquear el umbral del idioma y la cultura de la corriente anglosajona hegemónica también aboca a dichos estudiantes a una trayectoria que lleva a la incorporación y la asimilación (un resultado educativo y social antitético a una de las preocupaciones principales del biculturalismo: la valoración y la preservación de la identidad cultural minoritaria).

En suma, pues, pese al énfasis puesto en la diversidad en el seno del modelo de competencia cultural, el niño de la minoría es simplemente, como cualquier otro, libre de elegir sus propias opciones en el mercado de la cultura, la etnicidad y el patrimonio. Tal como afirma Banks (1987), «los estudiantes [minoritarios y mayoritarios] necesitan aprender que hay alternativas culturales y étnicas dentro de nuestra sociedad que pueden abrazar libremente» (1987, p. 12). Probablemente, la responsabilidad que la juventud emprendedora de las minorías asume a cambio de su participación en el mercado cultural es la del respeto a las instituciones sociales y a las reglas que hacen que éstas «funcionen» para los miembros de la corriente hegemónica norteamericana.

En los últimos años, el cuestionamiento de los enfoques de comprensión cultural y de competencia cultural del multiculturalismo ha llevado a la reformulación y reconceptualización de las perspectivas multiculturales sobre la desigualdad racial en la educación. Los defensores de la educación multicultural, como Suzuki (1984) y Swartz (1988), vinculan las demandas actuales de multiculturalismo a un discurso político más reformista de emancipación cultural y reconstrucción cultural. Es este discurso político el que me gustaría comentar a continuación.

Modelos de emancipación cultural y de reconstrucción social

Como los defensores de las políticas curriculares y educativas de comprensión cultural y de competencia cultural, los educadores que promueven la idea de emancipación cultural en el marco del multiculturalismo atribuyen un valor positivo a la cultura de la minoría (Grant y Sleeter, 1989; Suzuki, 1984; Swartz, 1989). Estos educadores afirman que el multiculturalismo en la educación puede promover la emancipación cultural y la mejora social de la juventud de las minorías de dos maneras fundamentales. En primer lugar, los partidarios del multiculturalismo emancipador sostienen que la promoción del respeto universal por cada historia, cultura y lengua étnicas de la pluralidad de estudiantes que se diera en las escuelas norteamericanas tendría un efecto positivo sobre el concepto que cada minoría tiene de sí misma. Dicho concepto positivo, a su vez, contribuiría a incrementar el éxito entre la juventud de las minorías (Bullivant, 1981). Este primer conjunto de afirmaciones recuerda, por consiguiente, algunas de las razones de los teóricos de la privación cultural en el sentido de que se sugiere que los estudiantes de las minorías rinden poco en la escuela debido a su falta de autoestima, entre otras cosas. Pero los defensores del multiculturalismo emancipador van más allá: vinculan la cuestión del menor éxito de las minorías en el aula al prejuicio actitudinal de los profesores y la supresión de la cultura minoritaria en el currículo escolar. Así, estos educadores reformistas sostienen que un cambio radical de las actitudes de los profesores y de las políticas curriculares y educativas que suprimen las identidades culturales de las minorías tendría un efecto positivo sobre el éxito académico de estas últimas. El rendimiento escolar de cada minoría mejoraría, puesto que dichos estudiantes estarían motivados por un currículo multicultural y un ambiente en el aula en el cual profesores y estudiantes tratarían con respeto la cultura y las experiencias de la minoría (Olneck, 1989). Por ejemplo, Swartz (1988) insiste en que los estudiantes que proceden de entornos familiares en los que se hace hincapié en el orgullo y la identidad étnica probablemente rinden más en la escuela, o, al menos, mejor que aquellos que no proceden de dichos entornos.

> Un currículo que valore las diversas culturas de una manera equitativa es autoafirmante... informa a los estudiantes sobre la importancia de sus papeles actuales y futuros como participantes y contribuyentes a la sociedad. Los hallazgos de Cummins (1984) y Ojbu (1978) indican que no se produce un fracaso escolar significativo en grupos culturales que están positivamente orientados tanto hacia su propia cultura como hacia las culturas de los otros. Dichos estudiantes demuestran un éxito educativo superior (p. 6).

La segunda vía conceptual de esta agenda emancipadora está relacionada con la primera, pero vincula más directamente las relaciones raciales en el aula con la economía. Los defensores de la educación multicultural como un programa emancipador sugieren que un mayor éxito académico ayudaría a los jóvenes de las minorías a romper el círculo de oportunidades perdidas creado por una biografía previa de privación cultural. Cabe esperar que el

mercado laboral confirme los programas multiculturales emancipadores absorbiendo a un gran número de jóvenes cualificados de las minorías. Esta tesis de un «estrechamiento del vínculo» entre la educación multicultural y la economía se resume en la siguiente afirmación de James Rushton (1981).

> El currículo en la escuela multicultural debe alentar a cada alumno a tener éxito en el dominio de aquello que intente y se esfuerce por lograr. Los tabúes culturales deben verse reducidos por la experiencia y los conocimientos mutuos. El currículo en la escuela multicultural debería permitir que sucedieran esas cosas. Si lo hace, no hay que temer por la futura trayectoria de los alumnos (Rushton, 1981, p. 169).

Este tipo de enfoque de la educación multicultural emancipador o «benevolente» (Gibson, 1984; Troyna y Williams, 1986) se basa, en parte, en una filosofía curricular previa de «reconstruccionismo social». Al igual que los teóricos curriculares anteriores, como Rugg (1932) y Counts (1932), los defensores del enfoque emancipador del multiculturalismo ofrecen la poderosa ideología de la «revolución silenciosa». Sugieren que los cambios culturales y sociales en los destinos de las minorías son posibles si el currículo escolar se redefine como respuesta a las necesidades de la juventud minoritaria (Grant y Sleeter, 1989; Troyna y Williams, 1986).

Presupuestos ideológicos fundamentales. Los partidarios del multiculturalismo emancipador actúan en base a algunas presupuestos básicos sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de las relaciones raciales. Dichos presupuestos pueden resumirse como sigue: *a*) hay un desajuste fundamental entre el currículo escolar y las experiencias vitales y los entornos culturales de la juventud de las minorías norteamericanas (Swartz, 1988); *b*) este desajuste existe porque las escuelas favorecen los valores de la clase media blanca, mientras que, al mismo tiempo, reprimen la cultura de la juventud minoritaria (Williams, 1982); *c*) así pues, las escuelas desempeñan un papel crucial en la producción de diferentes oportunidades educativas y posibilidades vitales para la juventud de la minoría y la de la mayoría; *d*) los educadores deberían ayudar a equilibrar este modelo de desigualdad emprendiendo una reforma curricular multicultural encaminada a proporcionar la igualdad de oportunidades para el éxito académico de los estudiantes de las minorías.

Resultados deseados. Un currículo multicultural genuino que incluya el conocimientos de la historia y los hitos culturales de las minorías reduciría el desajuste y el distanciamiento del éxito académico que caracteriza, básicamente, las experiencias de las minorías en el sistema escolar de Estados Unidos. Cabe esperar que un currículo escolar reformado como éste potencie las oportunidades de éxito académico de las minorías y mejore su futuro en el mercado laboral. Y, siguiendo con esta tesis, es de esperar que los empresarios distribuyan los trabajos en función de criterios racionales, a saber, las referencias y las cualificaciones académicas de sus futuros empleados (Bullivant, 1981; Rushton, 1981).

Comentario. Los defensores de un enfoque emancipador de la educación multicultural ofrecen un «lenguaje de posibilidad» (Giroux, 1985) con respecto al currículo escolar: un lenguaje que no está presente en el anterior marco asimilacionista. En un sentido ideológico, un programa multicultural como éste permite la posibilidad de «agrandar» el alcance del conocimiento escolar actual para incluir la diversidad radical de conocimientos, historias y experiencias de los grupos étnicos marginales. Es posible, por ejemplo, que las ideas radicales asociadas con las aspiraciones de cambio social de las minorías logren también abrirse paso en el discurso del aula (Olneck, 1983).

Además, el atractivo tema «reconstruccionista social» que impregna la tesis del multiculturalismo emancipador plantea la cuestión de la desigualdad en el propio mercado laboral. Los modelos de comprensión cultural o de competencia cultural no tienden a aventurarse mucho más allá del libro de texto, del aula y de la escuela.

Sin embargo, los teóricos de la escuela radical han criticado, con toda razón, la tendencia de los defensores del multiculturalismo a inclinarse hacia un optimismo no justificado respecto al impacto del currículo multicultural en el futuro social y económico de los estudiantes de las minorías (McLaren y Dantley, en prensa; Mullard, 1985; Troyna y Williams, 1986). De hecho, la conexión lineal, defendida por los partidarios de la educación multicultural, entre las credenciales educativas y la economía resulta problemática. La suposición de que un mayor éxito educativo, a través de un currículo más sensible, se convertiría necesariamente en trabajo para jóvenes de raza negra y de otras minorías se ve frustrada por la existencia de prácticas racistas en el propio mercado laboral. Troyna (1984) y Blackburn y Mann (1979), en su incisivo análisis del mercado laboral británico, refutan el mito de que existe un «estrecho vínculo» necesario entre la educación y la economía. En su investigación de la suerte de la juventud blanca y negra «educada» en el mercado laboral, Troyna (1984) concluye que las conexiones raciales y sociales —antes que las cualificaciones educativas *per se*— «determinaron» el fenómeno de unas mejores oportunidades laborales para la juventud blanca aun cuando la juventud negra poseía una mejor cualificación que sus colegas blancos. La tendencia de los empresarios a depender de canales informales o de redes «boca a boca», y la mayor probabilidad de que la juventud blanca esté en posición de explotar dichas redes, constituyen una de las principales vías por medio de las cuales el potencial de éxito de la juventud negra cualificada en el mercado laboral se ve sistemáticamente socavado. Por supuesto, Carmichael y Hamilton (1967) y Marable (1983) tienen argumentos similares sobre la descualificación racial de la juventud negra en el mercado laboral de Estados Unidos. Ampliando este argumento, Crichlow (1985) realiza la siguiente afirmación:

> En combinación con las formas sutiles de discriminación, movilidad laboral e incremento de la competencia entre los trabajadores por un menor número de «buenos» trabajos, los cada vez mayores requisitos de acceso subrayan claramente las actuales dificultades de empleo experimentadas por los jóvenes trabajadores negros. Posean o no un título universitario, los negros, en este caso, siguen experimentando una elevada tasa de desempleo a pesar de poseer unos antecedentes educativos sólidos y un «capital» potencial para ser unos trabajadores productivos.

Además de la ingenuidad sobre el carácter racial del mercado laboral, pueden hacerse otras críticas a la tesis multicultural. Los defensores de la educación multicultural como fórmula emancipadora tienden a ignorar las complejas relaciones sociales y políticas que se constituyen en el orden interno de las escuelas. Los aspectos de formación política, toma de decisiones, equilibrios y creación de alianzas para incitativas reformistas específicas no han sido realmente abordados dentro de los sistemas multiculturales. Para estos educadores reformistas, el cambio educativo depende casi exclusivamente de la reorganización del contenido del currículo escolar. Pero, como han señalado Troyna y Williams (1986), reorganizar el currículum escolar para que incluya materiales más sensibles histórica y culturalmente sobre las minorías no han afectado de manera significativa a las relaciones desiguales que existen entre negros y blancos en las escuelas.

Críticas como las planteadas por Troyna y Williams han puesto seriamente en cuestión la validez de las afirmaciones reformistas liberales sobre el potencial emancipador de la educación multicultural y su capacidad de influir de manera positiva en el futuro de las minorías en las escuelas y la sociedad de Estados Unidos.

Conclusión

Estimulada por la presión de los grupos minoritarios en favor de la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad, y por los esfuerzos de los académicos liberales por proporcionar soluciones prácticas a la desigualdad racial, la educación multicultural se convirtió en uno de los eslóganes educativos más poderosos de los años setenta y ochenta. La legislación federal sobre estudios étnicos y programas bilingües reforzó el compromiso ideológico del Estado con los enfoques multiculturales de las diferencias raciales en la educación escolar (Grant y Sleeter, 1989). Un número cada vez mayor de distritos escolares y de programas universitarios de formación del profesorado han adoptado también varias formas de educación multicultural (Baker, 1977). En este capítulo, he explorado las afirmaciones conceptuales y prácticas de tres enfoques o discursos de educación multicultural. He descrito dichos enfoques como «modelos» de comprensión cultural, competencia cultural y emancipación cultural. Como hemos visto, cada uno de estos enfoques representa una inflexión ligeramente distinta sobre la cuestión de lo que debe hacerse con la desigualdad racial en la educación escolar. Así pues, los partidarios de la compresión cultural invocan la sensibilidad y la apreciación de las diferencias culturales: un modelo de armonía racial. Los defensores de la competencia cultural insisten en la

preservación de la identidad étnica y la lengua de las minorías y en «la construcción de puentes» entre la cultura minoritaria y la hegemónica. Por último, los modelos de emancipación cultural van algo más allá que los dos enfoques anteriores en tanto sugieren que un currículo multicultural reformista puede incrementar el éxito escolar y el futuro económico de la juventud de las minorías.

Pero, como he tratado de mostrar, estos enfoques multiculturales de la reforma curricular realmente no ofrecen explicaciones o «soluciones» viables al problema de la desigualdad racial en la educación escolar. La reforma escolar y la reforma de las relaciones raciales en este marco dependen casi exclusivamente de un cambio radical en los valores, las actitudes y la naturaleza humana de los actores sociales conocidos como «individuos». Las escuelas, por ejemplo, no se conceptualizan como lugares de poder, o de contestación, en los que los distintos intereses, recursos y capacidades determinan la maniobrabilidad de los grupos raciales enfrentados y la posibilidad de marcar el cambio. Los defensores del multiculturalismo fracasan también de forma significativa a la hora de tener en cuenta las distintas estructuras de las oportunidades que contribuyen a definir las relaciones de las minorías con los grupos blancos y las instituciones sociales dominantes en Estados Unidos. Al abandonar las cuestiones fundamentales de la desigualdad estructural y las distintas relaciones de poder, los partidarios del multiculturalismo acaban atribuyendo una enorme responsabilidad al profesor de la clase en la lucha por transformar las relaciones raciales en las escuelas y la sociedad norteamericanas.

Bibliografía

American Association of College for Teacher Education (1974), «No one model American», *Journal of Teacher, Education*, 24, pp. 264-265.

Anti-Defamation League of B'nai B'rith (1986), *The wonderful world of difference. A human relations program for grades K-8*, Nueva York, Anti-Defamation League of B'nai B'rith.

Baker, G. (invierno de 1973), «Multicultural training for student teachers», *The Journal of Teacher Education*, 24, pp. 306-307.

— (1977), «Development of the multicultural program: School of Education, University of Michigan», en F. Klassen y D. Gollnick (eds.), *Pluralism and the American teacher: Issues and case studies* (pp. 163-169), Washington, D.C., Ethnic Heritage Center for Teacher Education.

Banks, J. (enero de 1972), «Imperatives in ethnic minority education», *Phi Delta Kappan*, 53, pp. 266-269.

(ed.) (1973), *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies*, Washington, D.C., National Council for the Social Studies.

— (1981), *Multiethnic education: Theory and practice*, Boston, Allyn & Bacon.

— (1987), *Teaching strategies for ethnic studies*, Boston, Allyn & Bacon, 1988.

— (1988), *Multiethnic education: Theory and practice*, Boston, Allyn & Bacon.

Berlowitz, M. (1984), «Multicultural education: Fallacies and alternatives», en M. Berlowitz y R. Edari (eds.), *Racism and the denial of human rights: Beyond Ethnicity* (pp. 129-136), Minneapolis, Marxism Educational Press.

Blackburn, R. y Mann, M. (1979), *The working class in the labor market*, Londres, MacMillan.

Buckingham, D. (1984), «The whites of their eyes: A case study of responses to educational television», en M. Straker-Welds (ed.), *Education for a multicultural society* (pp. 137-143), Londres, Bell & Hyman.

Bullivant, B. (1981), *The pluralist dilemma in education: Six case studies*, Sydney, Allen & Unwin.

— (1984), *Pluralism: Cultural maintenance and evolution*, Clevedon, Inglaterra, Multilingual Matters Limited.

Carmichael, S. y Hamilton, C. (1967), *Black power*, Nueva York, Vintage Books.

Cortés, C. (1973), en J. Banks (ed.), *Teaching ethnic studies concepts and strategies*, Washington, D.C., National Council for Social Studies.

Counts, G. (1932), *Dare the school build a new social order?*, Nueva York, John Day.

Cubberley, E. P. (1909), *Changing, conceptions of education*, Boston, Houghton Mifflin.

Fish, J. (1981), *The psychological impact of fieldwork experiences and cognitive dissonance upon attitude change in a human relations program. Ph. D. Dissertation, University of Wisconsin-Madison*.

García, E. (1974), Chicano cultural diversity: Implications for competency-based teacher education, en W. Hunter (ed.), *Multicultural Education through competency-based teacher education*, Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education.

Gibson, M. (1985), Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions», *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 94-119.

Giroux, H. (1985), introducción a P. Freire, *The politics of education*, South Hadley, Massachusetts, Harvard University Press.

Glazer, N. y Moynihan, D. P. (1963), *Ethnicity: Theory and experience*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Gollnick, D. (1980), Multicultural education, Viewpoints in Teaching and Learning, 56.

Grant, C. y Sleeter, C. (1985), «The literature on multicultural education: Review and analysis», *Educational Review*, 37, 2, pp. 97-118.

— (1989), *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*, Columbus, Merrill Publishing Company.

Kaestle, C. (1983), *Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780-1860*, Nueva York, Hill and Wang.

King, E. (1980), *Teaching ethnic awareness*, Santa Mónica, Good Year.

Kleinfeld, J. (1975), «Positive stereotyping: the cultural relativist in the classroom», *Human Organization*, 34, pp. 269-274.

Kliebard, H. (1986), *The struggle for the American curriculum 1983-1958*, Boston, Routledge and Kegan Paul.

Lewis, D. (1976), «The multicultural education model and minorities: Some reservations», *Anthropology and Education Quarterly*, 7.

McCarthy, C. (1988), «Reconsidering liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony», *Harvard Educational Review*, 58, 2, pp. 265-279.

McCarthy, C. y Apple, M. (1988), «Race, class, and gender in American educational research: Toward a nonsynchronous paralellist position», en L. Weis (ed.), *Class, race, and gender in American education* (pp. 9-39), Albany, N.Y., State University of New York Press.

McLaren, P. y Dantley, M. (en prensa), *Leadrership and a critical pedagogy of race: Cornel west, Stuart Hall, and the prophetic tradition*.

Marable, M. (1983), *How capitalism underdeveloped Black America: Problems in race, political economy, and society*, Boston, South End Press.

Montalto, N. (1981), «Multicultural education in the New York City public schools, 1914-1941», en D. Ravitch y R. Goodenow (eds.), *Educating an urban people: The New York City experience*, Nueva York, Teachers College Press.
Mullard, C. (1985), «Racism in society and school: History, policy and practice», en F. Rizvi (ed.), *Multiculturalism and educational policy* (pp. 64-81), Geelong, Victoria, Deaking University Press.
Ogbu, J. (1978), *Minority education and caste*, Nueva York, Academic Press.
Olneck, M. (1983), *Ethnicity, pluralism, and American schooling*.
— (marzo de 1989), *The recurring dream: Symbolism and ideology inintercultural and multicultural education*.
Olneck, M. y Lazerson, M. (1980), «Education», en S. Thernstrom, A. Orlov y O. Hanlin (eds.), *Harvardencyclopedia of American ethnic groups* (pp. 303-319), Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
Omi, M. y Winant, H. (1986), *Racial formation in the United States*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
Pettigrew, L. (1974), «Competency-based teacher education: Teacher training for multicultural education», en W. Hunter (ed.), *Multicultural education through competency-based teacher education*, Washington, D.C., AACTE.
Ramírez, M. y Castenada, A. (1974), *Cultural democracy, bicognitive development, and education*, Nueva York, Academic Press.
Riesman, D., Glazer, N. y Denney, R. (1969), *The lonely crowd*, New Haven, Yale University Press.
Rugg, H. (1932), Social reconstruction through education, *Progressive Education*, 9, pp. 11-18.
Rushton, J. (1981), «Careers and the multicultural curriculum», en J. Lynch (ed.), *Teaching in the multicultural school* (pp. 163-170), Londres, Ward Lock.
Sleeter, C. y Grant, C. (abril de 1986), *The literature on multicultural education in the U.S.A.*, tesis presentada en la American Educational Research Association Conference, San Francisco.
Suzuki, B. (1984), «Curriculum transformation for multicultural education», *Education and Urban Society*, 16, pp. 294-322.
Swartz, E. (1988), *Multicultural curriculum development. Rochester*, Nueva York, Rochester City School District.
Termant, L. (1916), *The measurement of intelligence*, Boston, Houghton Mifflin.
Tiedt, I. y Tiedt, P. (1986), *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*, Boston, Allyn and Bacon.
Troyna, B. (1984), «Multicultural education: Emancipation or containment?», en L. Barton y S. Walker (eds.), *Social crisis and educational research* (pp. 75-79), Londres, Croom Helm.
Troyna, B. y Williams, J. (1986), *Racism, education and the state*, Londres, Croom Helm.
University of Wisconsin-Madison Steering Committee on Minority Affairs Report, 1987.
Williams, M. (1982), «Multicultural/pluralistic education: Public education in America. "The way it's 'spoze to be"», *Clearing House*, 3, pp. 131-135.
Wisconsin Department of Public Instruction (1986), *A guide to curriculum planning in social studies*, Madison, Wisconsin, Wisconsin Department of Public Instruction.

QUINTA PARTE

ESTRATEGIAS COLECTIVAS

Texto 17

LAS ESTRATEGIAS DE CONVERSIÓN*

por Pierre Bourdieu

Los cambios en los estados del capital a reproducir y en los tipos de instrumentos de reproducción imponen una reestructuración de las estrategias de reproducción del capital poseído, más exactamente, una reconversión del mismo o una transformación de la estructura patrimonial. Las juegos de competencia alrededor de las titulaciones escolares —particularmente las universitarias— expresan muy claramente las estrategias que las clases activan para preservar, mantener o mejorar las posiciones sociales. El efecto es la creciente demanda de educación y la inflación de los títulos académicos: básicamente, aumento de la masa de capital cultural con la escolarización e inflación estructural provocada por la devaluación de aquéllos. La consecuencia es el recurso de individuos y familias a una serie de estrategias que les permitan salvaguardar o mejorar su posición en el espacio social: reconvertir capital económico en capital escolar diferenciador, por ejemplo. Estas estrategias de reconversión muestran un estadio de la evolución de las sociedades divididas en clases en la que los grupos, para conservar lo que tienen y son, se ven obligados a cambiar en lo posible.

Las estrategias de reproducción, conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase, constituyen un sistema que, al ser producto de un mismo principio unificador y generador, funciona y se transforma como tal sistema. Por medio de la disposición con respecto al porvenir, determinado a su vez por las oportunidades objetivas de reproducción del grupo, estas estrategias dependen en primer lugar del volumen y de la estructura del capital que hay que reproducir, esto es, del volumen actual y potencial del capital económico, del capital cultural y del capital social que el grupo posee, y de su peso relativo en la estructura patrimonial; y, en segundo lugar, del estado del sistema de los instrumentos de reproducción, institucionalizados o no (estado de la costumbre y de la ley sucesoria, del mercado de trabajo, del sistema escolar, etcétera), con arreglo, a su vez, al estado de la relación de fuerzas entre las clases: con mayor precisión, estas estrategias dependen de la relación que se establece en cada momento entre el patrimonio de los diferentes grupos y los diferentes instrumentos de reproducción, y que define la transmisibilidad del patrimonio, fijando las condiciones de su transmisión, es decir, dependen del rendimiento diferencial que los distintos instrumentos de reproducción pueden ofrecer a las inversiones de cada clase o fracción de clase.

Debido a que las estrategias de reproducción constituyen un sistema y a que dependen del estado del sistema de los instrumentos de reproducción y

* P. Bourdieu, *La distinción*, Madrid, Taurus, 1988, pp. 122-165.

del estado (volumen y estructura) del capital a reproducir, todo cambio en relación con cualquiera de ellos lleva consigo una *reestructuración* del sistema de las estrategias de reproducción: la *reconversión* del capital poseído bajo una particular especie en otra especie distinta, más accesible, más rentable y/o más legítima en un estado dado del sistema de instrumentos de reproducción, tiende a determinar una transformación de la estructura patrimonial.

Las reconversiones se traducen en otros tantos desplazamientos en un espacio social que no tiene nada en común con el espacio simultáneamente irreal e ingenuamente realista de los estudios denominados de «movilidad social». La misma ingenuidad positivista que lleva a describir como «movilidad ascendente» los efectos de las transformaciones morfológicas de las diferentes clases o fracciones de clase conduce a ignorar que la reproducción de la estructura social puede, en determinadas condiciones, exigir una muy escasa «herencia profesional»: esto sucede siempre que los agentes no pueden mantener su *posición* en la estructura social ni las propiedades ordinales inherentes a la misma más que al precio de una *translación* asociada a un cambio de *condición* (tal como el paso de la condición de pequeño propietario de tierras a la de pequeño funcionario o de la condición de pequeño artesano a la de empleado de oficina o de comercio).

El hecho de que el espacio social esté jerarquizado en sus dos dimensiones —por una parte la del volumen del capital global, desde el más importante al menos importante, y por otra, la de la especie del capital dominante a la especie de capital dominado— permite dos formas de desplazamiento que los tradicionales estudios de movilidad confunden, aunque de ninguna manera sean equivalentes y aunque sean muy desigualmente probables: en primer lugar, los *desplazamientos verticales*, ascendentes o descendentes, en el mismo sector vertical del espacio, es decir, en el mismo campo (como el maestro que llega a profesor, el pequeño patrono que llega a gran patrono); después, los *desplazamientos transversales*, que implican el paso de un campo a otro distinto y que pueden realizarse, ya sea en el mismo plano horizontal (cuando el maestro, o su hijo, se hacen pequeños comerciantes), ya sea en planos diferentes (como el maestro —o su hijo— que llegan a patrón de industria). Los desplazamientos verticales, que son los más frecuentes, suponen sólo una modificación del volumen de la especie de capital ya dominante en la estructura patrimonial (del capital escolar en el caso del maestro que llega a profesor), y por consiguiente un desplazamiento en la estructura de la distribución del volumen global de capital que toma la forma de un desplazamiento en los límites de un campo específico (campo empresarial, campo escolar, campo administrativo, campo médico, etc.). Por el contrario, los desplazamientos transversales suponen el paso a un campo distinto, y en consecuencia la *reconversión* de una especie de capital en otra especie diferente, o de una sub-especie de capital económico o de capital cultural en otra distinta (por ejemplo, de propiedad agrícola en capital industrial, o de una cultura literaria o histórica en una cultura económica), y, por tanto, una transformación de la estructura patrimonial que es la condición de la salvaguardia del volumen global del capital y del mantenimiento de la posición en la dimensión vertical del espacio social. [...].

Enclasamiento, desclasamiento, reenclasamiento

Las recientes transformaciones de la relación entre las diferentes clases sociales y el sistema de enseñanza, que han tenido como consecuencia la explosión escolar y todos los cambios correlativos del sistema de enseñanza en sí mismos —y también todas las transformaciones de la estructura social que (por lo menos en parte) resultan de la transformación de las relaciones establecidas entre las titulaciones y los puestos— son el resultado de una intensificación de la competencia por las titulaciones académicas a la que ha contribuido mucho, sin duda, el hecho de que las fracciones de la clase dominante (patronos industriales y comerciales) y de las clases medias (artesanos y comerciantes) más ricas en capital económico, para asegurar su reproducción, han tenido que intensificar con gran fuerza la utilización que antes hacían del sistema de enseñanza. [...].

La entrada en la carrera y en la competencia por la titulación académica de fracciones que hasta entonces han utilizado poco la escuela ha tenido como efecto obligar a las fracciones de clase cuya reproducción estaba asegurada principal o exclusivamente por la escuela a intensificar sus inversiones para mantener la particularidad relativa de sus titulaciones y, correlativamente, su posición en la estructura de las clases, llegando a ser así la titulación académica y el sistema escolar que la otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que engendra un aumento general y continuo de la demanda de educación y una inflación de las titulaciones académicas.[1] [...].

La comparación de los puestos que ocupan en dos épocas distintas los poseedores de una misma titulación da una idea aproximada de las variaciones en el valor de las titulaciones en el mercado de trabajo. Mientras que los hombres de 15 a 24 años que no tienen ninguna titulación o sólo poseen el CEP ocupan en 1968 posiciones completamente iguales a las que ocupaban sus homólogos en 1962, los titulados con el BEPC que pertenecen a las mismas clases de edad y que, en 1962, ocupaban principalmente posiciones de empleados, en 1968 han visto aumentar sus posibilidades de llegar a ser contramaestres, obreros profesionales o incluso obreros especializados. Mientras que en 1962 los titulados de bachillerato que entraban en la vida activa directamente llegaban en su gran mayoría a ser maestros, en 1968 tenían grandes probabilidades de llegar a ser técnicos, empleados de oficina o incluso obreros. La misma tendencia se observa para los poseedores de una titulación

1. A los efectos de la competencia entre los grupos que luchan por el reenclasamiento y contra el desclasamiento que se organiza alrededor de la titulación académica (y, más generalmente, alrededor de cualquier clase de títulos mediante los cuales los grupos afirman y constituyen su particularidad con relación a los otros grupos) es preciso añadir un factor de inflación que se puede llamar *estructural*. El aumento generalizado de la escolarización tiene como efecto el aumento de la masa del capital cultural que, en cada momento, existe en estado incorporado, de manera que, sabiendo que el éxito de la acción escolar y la durabilidad de sus efectos dependen de la importancia del capital cultural directamente transmitido por las familias se puede suponer que el rendimiento de la acción escolar tiende continuamente a acrecentarse, si todo lo demás, por otra parte, permanece igual. En resumen, el rendimiento de una misma inversión escolar es mayor, lo que contribuye sin duda a producir un efecto inflacionista al hacer accesibles las titulaciones a un mayor número de personas.

superior al bachillerato con edades entre 25 y 34 años, que tenían en 1968 más probabilidades que en 1962 de llegar a ser maestros o técnicos y claramente menos de llegar a ser cuadros administrativos superiores, ingenieros o miembros de profesiones liberales.[2] [...].

Si tenemos en mente que el volumen de los puestos correspondientes puede haber variado también en el mismo intervalo, es posible considerar que una titulación tiene todas las posibilidades de haber sufrido una devaluación, ya que el aumento del número de poseedores de titulaciones académicas es más rápido que el aumento del número de puestos a los que esas titulaciones conducían al principio del período considerado. Todo parece indicar que el bachillerato y las titulaciones inferiores han sido las más afectadas por la devaluación; en efecto, entre los hombres activos, el número de los titulados con el BEPC o con bachillerato (con exclusión de un diploma de enseñanza superior) ha aumentado en un 97 % entre 1954 y 1968, mientras que el número de empleados y cuadros medios no ha aumentado en el mismo tiempo más que en un 41 %; del mismo modo, el número de los poseedores de una titulación superior al bachillerato, entre los hombres, ha aumentado en un 85 %, mientras que el número de cuadros superiores y miembros de profesiones liberales no ha aumentado más que en un 68 % en el período considerado (el conjunto de las profesiones superiores ha aumentado en un 49 %). Sin duda la diferencia es más fuerte de lo que las cifras muestran; en efecto, la proporción de los que poseen los medios para resistir la devaluación, y en particular los que poseen un capital social vinculado a un origen social elevado, aumenta a medida que se llega más alto dentro de la jerarquía de las titulaciones.

A lo cual hay que añadir una devaluación más encubierta que es la que resulta del hecho de que las posiciones (y las titulaciones que a ellas conducen) pueden haber experimentado pérdidas en su valor distintivo, aunque el número de puestos haya aumentado en la misma proporción que las titulaciones que al principio del período considerado daban paso a estos puestos, y por esta misma razón: es el caso, por ejemplo, de la posición de profesor que ha perdido su rareza en todos los niveles.

El rapidísimo aumento que ha conocido la escolarización de las chicas tiene bastante que ver con la devaluación de las titulaciones académicas. Y esto tanto más cuanto que la transformación de las representaciones de la división del trabajo entre los sexos (que el aumento del acceso de las jóvenes a la enseñanza superior ha contribuido mucho, sin duda, a determinar) ha sido acompañada de un aumento de la proporción de mujeres que lanzan al mercado de trabajo unas titulaciones hasta entonces parcialmente mantenidas en reserva (y «situadas» sólo en el mercado matrimonial); aumento que resulta tanto más marcado cuanto más elevada es la titulación poseída: así es como la proporción de mujeres de 25 a 34 años, poseedoras de una titulación superior a la de bachiller, que ejercen una profesión ha pasado del 67,9 % en 1962 al 77,5 % en 1968 y alcanzaba cerca del 85 % en 1975.

De paso esto supone decir que por el hecho de que toda segregación

2. Véase C. Delcourt, «Les jeunes dans la vie active», *Économie et statistique*, n.° 18, diciembre 1979, pp. 3-5.

(según el sexo o según cualquier otro criterio) contribuye a frenar la devaluación por un efecto de *numerus clausus*, toda integración tiende a restituir su plena eficacia a los mecanismos de devaluación (lo que hace que, como lo ha puesto de relieve un estudio norteamericano sobre los efectos económicos de la integración racial, son los que menos titulaciones han conseguido los que experimentan más directamente los efectos).

Puede adelantarse, sin que ello resulte una paradoja, que las principales víctimas de la devaluación de las titulaciones académicas son aquellos que entran en el mercado de trabajo sin poseer ninguna de ellas. En efecto, la devaluación de las titulaciones se acompaña de la progresiva extensión del monopolio de los poseedores de las mismas sobre unas posiciones hasta entonces abiertas a los no titulados, lo que tiene como efecto el limitar la devaluación de las titulaciones al limitar la competencia, pero al precio de una restricción de las posibilidades de carrera que se ofrecen a los no titulados (es decir, «por la puerta pequeña») y de un fortalecimiento de la predeterminación escolar de las posibilidades de trayectoria profesional. Entre los cuadros administrativos medios (hombres entre 25 y 34 años) sólo existía en 1975 un 43,1 % que no tenían ninguna titulación de enseñanza general o sólo tenían el CEP, frente al 56 % en 1962; para los cuadros administrativos superiores las proporciones eran respectivamente del 25,5 % y 33 %, y para los ingenieros, del 12 % y 17,4 %. Por el contrario, la proporción de los poseedores de una titulación de enseñanza superior pasaba entre 1962 y 1975 del 7,4 % al 13,8 % para los cuadros administrativos medios, del 32,2 % al 40,1 % para los cuadros administrativos superiores, y del 68 % al 73,4 % para los ingenieros. De aquí se desprende, para algunos sectores del espacio social y en especial para la función pública, una disminución de la dispersión de los poseedores de las mismas titulaciones entre puestos diferentes y de la dispersión según la titulación académica de los ocupantes de un mismo puesto, o lo que es lo mismo, un fortalecimiento de la dependencia entre la titulación académica y el puesto ocupado.

Se ve que el mercado de los puestos ofertados a la titulación académica no ha cesado de aumentar, en detrimento, por supuesto, de los no titulados. La generalización del reconocimiento otorgado a la titulación académica tiene como resultado, sin lugar a dudas, la unificación del sistema oficial de los títulos y cualidades que dan derecho a la ocupación de unas posiciones sociales, y la reducción de los efectos de aislamiento, vinculados con la existencia de espacios sociales dotados de sus propios principios de jerarquización: sin que por ello la titulación académica llegue nunca a imponerse por completo, al menos fuera de los límites del sistema escolar, como el patrón único y universal del valor de los agentes económicos. [...]

La transformación de la distribución de los puestos entre los poseedores de titulaciones que se produce automáticamente por el aumento del número de titulados hace que, en cada momento, una parte de los poseedores de las titulaciones —y en primer lugar, sin duda alguna, aquellos que están más desprovistos de medios heredados para hacer valer sus titulaciones— sea víctima de la devaluación. Las estrategias con las que los más expuestos a la devaluación se esfuerzan por luchar a corto plazo (en el curso de su propia

carrera) o a largo plazo (mediante estrategias de escolarización de sus hijos) contra esta devaluación constituyen uno de los factores determinantes del aumento de las titulaciones distribuidas, factor que a su vez contribuye a la devaluación. La dialéctica de la devaluación y de la recuperación tiende así a alimentarse a sí misma.

Estrategias de reconversión y transformaciones morfológicas

Las estrategias a las que recurren los individuos y las familias para salvaguardar o mejorar su posición en el espacio social se manifiestan en unas transformaciones que afectan inseparablemente al *volumen* de las diferentes fracciones de clase y a su *estructura patrimonial.* [...]

La reconversión del capital económico en capital escolar es una de las estrategias que permiten a la burguesía industrial y comercial mantener la posición de una parte o de la totalidad de sus herederos, al permitirle apropiarse de una parte de los beneficios de las empresas industriales y comerciales bajo forma de salarios, modo de apropiación mejor disimulado —y sin lugar a dudas más seguro— que la renta. Así es como, entre 1954 y 1975, la proporción relativa de industriales y grandes comerciantes disminuye de forma brutal mientras que se acrecienta muchísimo la proporción de asalariados que deben su posición a sus titulaciones académicas, cuadros, ingenieros, profesores e intelectuales (pero que, igual que los cuadros del sector privado, pueden obtener gracias a sus acciones una parte importante de sus recursos). De igual modo, la desaparición de muchas pequeñas empresas comerciales o artesanales encubre el trabajo de reconversión, más o menos logrado, que realizan unos agentes individuales, según lógicas que dependen en cada caso de su situación singular y que tienen como resultado una transformación del peso de las diferentes fracciones de la clase media: también aquí, la proporción de pequeños comerciantes y artesanos, así como la de agricultores, experimenta una marcada caída, mientras que aumenta la proporción de maestros, técnicos o personal de los servicios médico-sociales. Además, la relativa estabilidad morfológica de un grupo profesional puede encubrir una transformación de su estructura, resultante de la *reconversión en la misma posición* de los agentes presentes en el grupo al comienzo del período (o de sus hijos) y/o de su sustitución por agentes originarios de otros grupos. Así, por ejemplo, la relativamente débil disminución del volumen global de la categoría de los comerciantes, poseedores en su gran mayoría (93 %) de pequeñas empresas individuales, que en parte han debido al aumento del consumo doméstico el poder resistir a la crisis, oculta una transformación de la estructura de esta profesión: el estancamiento o la disminución de los pequeños comercios de alimentación —particularmente afectados por la competencia de los supermercados— o del vestido están casi compensados por un aumento del comercio del automóvil y del relacionado con el mueble y la decoración domésticos, y sobre todo con el comercio deportivo, del ocio y de la cultura (librerías, tiendas de discos, etc.), y de las farmacias. Es posible suponer que, incluso dentro del campo de la alimentación, la evolución que las cifras indican enmascara unas transformaciones que conducen a una progresiva redefinición de la profesión, pudiendo coexistir el cierre de tiendas de alimentación general, las más fuertemente afectadas por la crisis, y de panaderías situadas en zonas rurales, con la apertura de *boutiques* de dietética, de productos naturales de las distintas regiones, de alimentos biológicos o de panaderías especializadas en la fabricación artesana del pan. Estas transformaciones de la naturaleza de las empresas comerciales —que son correlativas con las transformaciones, en el mismo período, de la estructura del consumo doméstico, que a su vez está en correlación con el incremento de los ingresos y sobre todo, quizá, con el aumento del capital cultural ocasionado por la traslación de la estructura de las oportunidades de acceso al sistema de enseñanza— están vinculadas por una relación dialéctica con una elevación del capital cultural de los propietarios o de los directivos. Todo hace pensar que la categoría de los artesanos ha experimentado unas transformaciones internas más o menos parecidas a las experimentadas por los comerciantes, al compensar la decadencia de las capas más desfavorecidas del artesanado tradicional el impulso experimentado por el artesanado de lujo y el artesanado artístico, que exigen la posesión de un patrimonio económico pero también la de un capital cultural. Se comprende que la disminución del volumen de estas categorías medias se vea acompañada de una elevación del capital cultural medido por el nivel de instrucción.

Artesanos o comerciantes de lujo, culturales o artísticos, gerentes de «*boutiques*» de confección, revendedores de prendas a las que se les ha quitado la etiqueta de marca, vendedores de vestidos y joyas exóticas u objetos rústicos, de discos; anticuarios, decoradores, propietarios de *boutiques* de objetos de «diseño», fotógrafos, o incluso dueños de restaurantes o patronos de «tabernas» a la moda, «alfareros» provenzales y libreros de vanguardia afanados en prolongar más allá del tiempo de los estudios el estado de indistinción entre el ocio y el trabajo, el militantismo y el «diletantismo», característico de la condición de estudiante, vendedores todos ellos de bienes o servicios culturales, encuentran en unas profesiones ambiguas a la medida de sus deseos, en las que el éxito depende por lo menos tanto de la distinción sutilmente desenvuelta del vendedor y de sus productos como de la naturaleza y calidad de las mercancías, un medio de obtener el mejor rendimiento para un capital cultural donde la competencia técnica cuenta menos que la familiaridad con la cultura de la clase dominante y el dominio de los signos y emblemas de la distinción y del gusto. Todos estos rasgos predisponen a este nuevo tipo de artesanado y de comercio con una fuerte inversión cultural, que permite rentabilizar la herencia cultural transmitida directamente por la familia, a servir de refugio a los hijos de la clase dominante eliminados por la escuela.

Tiempo para comprender

Entre los efectos más importantes del proceso de inflación de las titulaciones académicas y de la correlativa devaluación que, poco a poco, ha forzado a todas las clases y fracciones de clase, comenzando por las más grandes

usufructuarias de la escuela, a intensificar sin descanso su utilización de la misma y a contribuir así por su parte a la superproducción de titulaciones, el principal es, sin duda alguna, el conjunto de estrategias que los poseedores de titulaciones devaluadas han elaborado para mantener su posición heredada o para obtener de sus titulaciones el equivalente real de aquello que garantizaban en un estado anterior de la relación entre las titulaciones y los puestos.

Al saber que lo que garantiza la titulación académica, más próxima en esto al título de nobleza que a esa especie de título de propiedad que de la misma hacen las definiciones estrictamente técnicas, es infinitamente más, y algo distinto, en la experiencia social, que el derecho a ocupar una posición y la capacidad para desempeñarla, es fácil imaginar que los poseedores de titulaciones devaluadas sean poco dados a darse cuenta (cosa siempre difícil) —y a confesárselo a sí mismos— de la devaluación de aquellas con las que se sienten fuertemente identificados, tanto objetivamente (puesto que en gran medida son constitutivos de su *identidad social*) como subjetivamente. Pero la preocupación por salvaguardar la estima de sí mismo que lleva a asirse al *valor nominal* de los títulos y de los puestos no llegaría a sostener e imponer el desconocimiento de esta devaluación si no encontrara la complicidad de mecanismos objetivos, entre los cuales los más importantes son la histéresis de los *habitus*, que lleva a aplicar al nuevo estado del mercado de las titulaciones unas categorías de percepción y apreciación que corresponden a un estado anterior de las posibilidades objetivas de evaluación, y la existencia de unos mercados relativamente autónomos en los que el debilitamiento del valor de las titulaciones académicas se opera a un ritmo más lento.

El efecto de histéresis es tanto más marcado cuanto mayor es la distancia con el sistema escolar y tanto más débil o más abstracta es la información sobre el mercado de las titulaciones académicas. Entre las informaciones constitutivas del capital cultural heredado, una de las que más valor tienen es el conocimiento práctico o intelectual de las fluctuaciones del mercado de las titulaciones académicas, el *sentido de la inversión* que permite obtener el mejor rendimiento del capital cultural heredado en el mercado escolar o del capital escolar en el mercado laboral, sabiendo, por ejemplo, abandonar a tiempo las vías o carreras devaluadas para orientarse hacia vías o carreras de porvenir, en lugar de aferrarse a los valores escolares que procuraban los más altos beneficios en un estado anterior del mercado. La histéresis de las categorías de percepción y apreciación hace, por el contrario, que los poseedores de titulaciones devaluadas de alguna manera se hagan cómplices de su propia mistificación puesto que, mediante un efecto típico de *alodoxia*, conceden a las titulaciones devaluadas que les otorgaron un valor que no les es reconocido objetivamente: así se explica que los más desprovistos de información sobre el mercado de las titulaciones, que desde hace mucho tiempo saben reconocer el debilitamiento del salario real que hay detrás del mantenimiento del salario nominal, puedan continuar aceptando y buscando el «papel moneda» académico que reciben en pago de sus años de estudios (y ello aunque sean los primeros afectados, al estar faltos de capital social, por la devaluación de las titulaciones).

El apego a una antigua representación del valor de titulación, que la histéresis del *habitus* favorece sin duda, contribuye a la existencia de mercados donde las titulaciones pueden escapar (por lo menos en apariencia) a la devaluación; en efecto, el valor objetiva o subjetivamente vinculado a una titulación académica sólo se define dentro de la totalidad de los usos sociales que de ella puede hacerse. Así es como la evaluación de las titulaciones que se efectúa en los grupos de interconocimientos más directamente vividos, como el conjunto de parientes, de vecinos, de condiscípulos (la «promoción»), de colegas, puede contribuir a enmascarar bastante los efectos de la devaluación. Todos estos efectos de desconocimiento individual y colectivo no tienen nada de ilusorios puesto que pueden orientar de manera real las prácticas y, en particular, las estrategias individuales y colectivas que intentan afirmar o restablecer en la objetividad el valor subjetivamente atribuido a la titulación o al puesto y que pueden también contribuir a determinar la revalorización real de ambos.

Conociendo que en las transacciones en las que se define el valor de mercado de la titulación académica, la fuerza de los vendedores de la fuerza de trabajo depende, si se deja de lado su capital social, del valor de sus titulaciones escolares y ello tanto más estrechamente cuanto más rigurosamente codificada esté la relación entre la titulación y el puesto (lo que ocurre en las posiciones establecidas, por oposición a las nuevas posiciones), se ve que la devaluación de las titulaciones académicas sirve directamente los intereses de los poseedores de puestos: si los poseedores de titulaciones están totalmente a favor del valor nominal de las mismas —esto es, de lo que por derecho éstas garantizaban en el estado anterior—, los poseedores de puestos están totalmente a favor del valor real, el que se determina en el momento considerado en la competencia entre los titulados (los efectos de esta especie de descalificación estructural vienen a añadirse a todas las estrategias de descualificación elaboradas por las empresas desde hace mucho tiempo). En esta lucha tanto más desigual cuanto menos valor relativo tiene una titulación en la jerarquía de las titulaciones y más devaluada esté puede ocurrir que el poseedor de alguna titulación no tenga otro recurso, para defender el valor de la suya, que el de rehusar vender su fuerza de trabajo al precio que se le ofrece; la opción de permanecer en paro reviste entonces el sentido de una huelga (individual).[3]

3. El estudio de la evolución de las demandas y de las ofertas de empleo permite hacerse una idea, sin duda completamente parcial e imperfecta, del desajuste entre las aspiraciones de los agentes y los empleos que de manera efectiva les proponen: se observa así que desde septiembre de 1958 a septiembre de 1967, el número de solicitantes de empleo con edades menores de 18 años se había casi triplicado, mientras que el número de ofertas de empleo permanecía estacionario; el desajuste es particularmente importante en lo que concierne a los empleos de oficina y asimilados, que son los más buscados: las demandas con respecto a estos empleos representan el 30,2 % del conjunto de las demandas, mientras que las ofertas correspondientes no representan más que el 3,3 % del conjunto de las mismas. La mayor parte de los jóvenes que se encuentran buscando empleo parecen por lo menos tan preocupados por obtener uno que se corresponda con su cualificación como por tener un salario conforme con sus aspiraciones: el 44 % no aceptarían un empleo que no se correspondiera con su cualificación; el 35 % rechazarían percibir un salario inferior al que piensan que pueden pretender (véase M. Mangenot, N. Alisé y F. Remoussin, *Les jeunes face à l'emploi*, París, Ed. Universitaires, 1972, p. 230).

Una generación engañada

El desajuste entre las aspiraciones que el sistema de enseñanza produce y las oportunidades que realmente ofrece, en una fase de inflación de las titulaciones, es un hecho estructural que afecta, en diferentes grados según la singularidad de las mismas y según el origen social, al conjunto de los miembros de una generación escolar. Las clases recientemente llegadas a la enseñanza secundaria están expuestas a esperar de ella, por el solo hecho de haber tenido acceso a la misma, lo que proporcionaba en el tiempo en que estaban prácticamente excluidas de dicha enseñanza. Estas aspiraciones que, en otros tiempos y para otro público, eran perfectamente realistas, puesto que se correspondían con unas posibilidades objetivas, son frecuentemente desmentidas, con mayor o menor rapidez, por los veredictos de mercado escolar o del mercado laboral. La menor paradoja de lo que se denomina la «democratización escolar» no es que habrá sido preciso que las clases populares, que hasta entonces no pensaban demasiado en la ideología de la «escuela liberadora» o la aceptaban sin saber lo que era, pasen por la enseñanza secundaria para descubrir, mediante la relegación y la eliminación, a la escuela conservadora. La desilusión colectiva que resulta del desajuste estructural entre las aspiraciones y las oportunidades —entre la identidad social que el sistema de enseñanza parece prometer y la que propone a título provisional y la identidad social que realmente ofrece, al salir de la escuela, el mercado de trabajo— se encuentra en la base de la desafección con respecto al trabajo y de las manifestaciones del *rechazo de la finitud social*, que está en la raíz de todas las fugas y de todos los rechazos constitutivos de la «contra-cultura» adolescente. Sin duda esta discordancia —y el desencanto que en ella se engendra— reviste formas objetiva y subjetivamente distintas según las clases sociales. Así es como, para los hijos de la clase obrera, el paso por la enseñanza secundaria y por el ambiguo estatus de «estudiante» provisionalmente liberado de las necesidades del mundo del trabajo, tiene como efecto el de introducir fracasados en la dialéctica de las aspiraciones y oportunidades que llevaba a aceptar, a veces con impaciencia (como ocurría con los hijos de mineros que identificaban su entrada en el estatus de hombre adulto con su bajada a la mina), casi siempre como inevitable, el destino social. El malestar en el trabajo que sienten y expresan de forma particularmente viva las víctimas más evidentes del desclasamiento, como esos bachilleres condenados a un papel de OS o de cartero, es, en cierta manera, común a toda una generación; y si se expresa en formas de lucha, de reivindicación o de evasión insólitas, a menudo mal comprendidas por las tradicionales organizaciones de lucha sindical o política, es porque está en juego algo más y distinto que el puesto de trabajo, la «situación», como se decía antaño. Profundamente dudosos de su identidad social, de su propia imagen, por un sistema escolar y un sistema social que les han pagado con vanas promesas, no pueden restablecer su integridad personal y social de otra forma que oponiendo a estos veredictos un rechazo global. Todo ocurre como si sintieran que lo que está en juego no es ya, como antes, un fracaso individual vivido —con los estímulos del sistema escolar— como imputable a las limitaciones de la persona, sino la propia lógica de la institución escolar. La descualificación estructural que afecta al conjunto de los miembros de esta generación, destinados a obtener de sus titulaciones menos de lo que hubiera obtenido de ellas la generación precedente, se encuentra en la base de una especie de desilusión colectiva que lleva a esta generación engañada y desengañada a hacer extensiva a todas las instituciones la rebeldía unida al resentimiento que le inspira el sistema escolar. Esta especie de carácter anti-institucional (que se nutre de crítica ideológica y científica) conduce, en última instancia, a una especie de denuncia de unos supuestos tácitamente asumidos en el orden social, a una suspensión práctica de la adhesión dóxica a las metas que éste propone, a los valores que profesa, y al rechazo de las inversiones que constituyen la condición *sine qua non* para su funcionamiento.

Puede comprenderse que el conflicto entre las generaciones —que se expresa no sólo en el seno de las familias sino también en la institución escolar, en las organizaciones políticas o sindicales y sobre todo, quizá, en el medio de trabajo, siempre que, por ejemplo, unos autodidactas a la antigua usanza, que empezaron hace treinta años con un certificado de estudios o un diploma de enseñanza general y una inmensa buena voluntad cultural, se encuentran enfrentados a unos jóvenes bachilleres o a unos autodidactas de nuevo estilo que llevan con ellos a la institución su carácter anti-institucional— tome a menudo la forma de un conflicto final sobre los propios fundamentos del orden social: más radical y también más problemático que el conflicto político en su forma ordinaria, esta especie de carácter desencantado que evoca el de la primera generación romántica, dirige sus ataques, en efecto, contra los dogmas fundamentales del orden pequeño-burgués, «carrera», «situación», «promoción», «progreso».

La lucha contra el desclasamiento

La contradicción específica del modo de reproducción con componente escolar reside en la oposición entre los intereses de la clase que la escuela sirve *estadísticamente* y los intereses de los miembros de esta clase que la misma sacrifica, es decir, los de aquellos que se denominan «fracasados» y que se ven amenazados de desclasamiento al no poseer las titulaciones formalmente exigidas a los miembros del pleno derecho; sin olvidar a los poseedores de titulaciones que «normalmente» dan derecho —«normalmente», es decir, en un estado anterior de la relación entre las titulaciones y los puestos— a una profesión burguesa que, no siendo originarios de la clase, no cuentan con el capital social necesario para obtener el pleno rendimiento de sus titulaciones académicas. La superproducción de titulaciones y su consecuencia, la correspondiente devaluación de las mismas, tienden a devenir una constante estructural cuando se ofrecen a todos los hijos de la burguesía (tanto los últimos como los primogénitos, tanto las chicas como los chicos) unas probabilidades teóricamente iguales de obtener determinadas titulaciones, mientras que aumenta también (en números absolutos) el acceso de las otras clases a esas titulaciones. Las estrategias que emplean los unos para intentar escapar al desclasamiento e incorporarse a su trayectoria de clase y los otros para prolongar el curso interrumpido de una trayectoria que se daba por descontada

constituyen en la actualidad uno de los factores más importantes de la transformación de las estructuras sociales: en efecto, las estrategias individuales de recuperación que permiten a los poseedores de un capital social de relaciones heredadas suplir la ausencia de titulaciones u obtener el máximo rendimiento de las que han podido conseguir, mediante su orientación hacia regiones todavía poco burocratizadas del espacio social (donde las disposiciones sociales cuentan más que las «competencias» escolarmente garantizadas), se conjugan con las estrategias colectivas de reivindicación que intentan hacer valer las titulaciones y obtener de ellas la contrapartida que les estaba asegurada en un estado anterior, para favorecer la creación de un gran número de *posiciones semi-burguesas*, nacidas de la redefinición de antiguas posiciones o de la invención de posiciones nuevas y bien proyectadas para evitar el desclasamiento a los «herederos» desprovistos de titulaciones, y para ofrecer a los advenedizos una contrapartida aproximada a sus devaluados títulos.

Las estrategias que emplean los agentes para evitar la devaluación de las titulaciones correlativa a la multiplicación de los titulados encuentran su fundamento en el desajuste, particularmente señalado en ciertas coyunturas y en ciertas posiciones sociales, entre las oportunidades objetivamente ofrecidas en un momento dado del tiempo y las aspiraciones realistas, que no son otra cosa que el producto de un estado distinto de las oportunidades objetivas: este desajuste es, con frecuencia, el efecto de una decadencia con respecto a la trayectoria individual o colectiva que se encontraba inscrita como potencialidad objetiva en la posición anterior y en la trayectoria que conducía a esa posición. Este efecto de *trayectoria interrumpida* hace que las aspiraciones, a semejanza de un proyectil arrastrado por su propia inercia, tracen, por encima de la trayectoria real —la del hijo y la del nieto del politécnico que se han hecho ingeniero comercial o psicólogo, o la del licenciado en derecho que, no teniendo capital social, se ha hecho animador cultural— una trayectoria no menos real y que en todo caso no tiene nada de imaginaria en el sentido que de ordinario se da a este término: inscrita en lo más profundo de las disposiciones, esta imposible potencialidad objetiva, especie de esperanza o de promesa traicionada, es lo que puede reconciliar, a despecho de todas las diferencias, a los hijos de la burguesía que no han obtenido del sistema escolar los medios para proseguir la trayectoria más probable para su clase, y a los hijos de las clases medias y populares que, careciendo de capital cultural y social, no han obtenido de sus titulaciones académicas lo que éstas aseguraban en otro estado distinto del mercado, dos categorías particularmente impulsadas a orientarse hacia las nuevas posiciones.

Aquellos que intentan escapar al desclasamiento pueden, en efecto, o bien producir nuevas profesiones más ajustadas a sus pretensiones (fundadas socialmente en un estado anterior de las relaciones entre las titulaciones y los puestos), o bien acomodar confortablemente a sus pretensiones, mediante una redefinición que implique una revalorización, aquellas profesiones a las que sus titulaciones les dan acceso.[4] La llegada a un puesto de agentes que, dotados de titulaciones distintas de las de sus ocupantes ordinarios, introducen en su relación con el puesto —considerado tanto en su definición técnica como en su definición social— aptitudes, disposiciones y exigencias desconocidas, lleva consigo necesariamente unas transformaciones del mismo: entre las que se observan cuando los recién llegados poseen titulaciones superiores, las más visibles son el *acrecentamiento de la división del trabajo* que resulta de la autonomización de una parte de las tareas que hasta entonces estaban teórica o prácticamente aseguradas por unas profesiones con una extensión más amplia (piénsese en la diversificación de las profesiones de enseñanza o de asistencia), y, a menudo, la redefinición de las carreras vinculadas con la aparición de reivindicaciones nuevas tanto en su forma como en su contenido. Todo permite suponer que la amplitud de la redefinición de un puesto que resulta del cambio de las propiedades escolares de sus ocupantes —y de todas las propiedades asociadas— tiene todas las probabilidades de ser tanto mayor cuanto más importante es la *elasticidad* de la definición técnica y social del mismo (la cual es probable que aumente conforme más alto sea el puesto dentro de su jerarquía), y cuanto más elevado sea el origen social de los nuevos ocupantes, que estarán, por consiguiente, menos inclinados a aceptar las ambiciones limitadas, progresivas y previsibles en la escala de toda una vida, de los pequeños-burgueses normales. Estas dos propiedades no son, sin duda, independientes: en efecto, bien porque se vean llevados por su sentido de la inversión rentable o por su preocupación de no degradarse al orientarse hacia las profesiones establecidas, particularmente odiosas en su transparente univocidad, los hijos de la burguesía amenazados de desclasamiento se dirigen prioritariamente hacia las más indeterminadas de las antiguas profesiones y hacia los sectores donde se elaboran las nuevas profesiones. El efecto de redefinición creadora se observa sobre todo en las ocupaciones que tienen una mayor dispersión y están poco profesionalizadas, y en los sectores más nuevos de la producción cultural y artística, como las grandes empresas públicas o privadas de producción cultural (radio, televisión, *marketing*, publicidad, investigación en ciencias sociales, etc.), en los que los puestos y las carreras no han adquirido todavía la rigidez de las viejas profesiones burocráticas y el reclutamiento aún se hace, casi siempre, por cooptación, es decir, en base a las «relaciones» y a las afinidades de *habitus*, mucho más que en nombre de las titulaciones académicas (de suerte que los hijos de la burguesía parisiense, que tienen más oportunidades de acceder a los estatus intermedios entre los estudios y la profesión que ofrecen, por ejemplo, las grandes burocracias de la

4. Contra la representación realista e inmovilista que se encuentra implicada en algunas tradiciones de la sociología del trabajo, es preciso recordar que el *puesto* no es reducible ni al puesto teórico, es decir, a la actividad tal como puede ser descrita en los reglamentos, circulares, organigramas, ni al puesto real tal como puede ser descrito mediante la observación de la actividad real del que lo ocupa, ni siquiera a la relación entre los dos. En verdad, los puestos, tanto en su definición teórica como en su realidad práctica, constituyen la apuesta de las luchas permanentes que pueden enfrentar a los que los ocupan con sus superiores o sus subordinados o con los ocupantes de puestos próximos y competidores, o incluso entre ellos mismos (por ejemplo entre los antiguos y los recién llegados, los titulados y los no titulados, etc.). Los pretendientes a un puesto o sus ocupantes actuales pueden tener interés en redefinir en hecho y/o en derecho el puesto de tal manera que no pueda ser ocupado por otros que no sean los poseedores de propiedades idénticas a las suyas (véanse las luchas entre los antiguos alumnos de la ENA y de la X, o en las clases medias entre las enfermeras de las diferentes generaciones).

producción cultural, y que pueden «mantenerse» en ellas mucho más tiempo, en lugar de entrar directamente en una ocupación bien definida pero definitiva —como la de profesor—, tienen más probabilidades de entrar y de triunfar en unas profesiones que las titulaciones específicas —diploma del Instituto de altos estudios cinematográficos o de la Escuela técnica de foto y cine, licenciatura de sociología o de psicología, etc.— no abren, en realidad, más que a aquellos que se encuentran en condiciones de añadir a sus títulos formales unos títulos reales).[5] [...]

Pero el lugar por excelencia de esta forma de cambio debe buscarse en todo el conjunto de profesiones que tienen en común el asegurar el máximo rendimiento al capital cultural transmitido de forma más directa por la familia, buenas maneras, buen gusto o encanto físico: profesiones artísticas o semi-artísticas, intelectuales o semi-intelectuales, asesoras (psicólogos, orientadores, ortofonistas, esteticistas, consejeros conyugales, dietéticos, etc.), profesiones pedagógicas o parapedagógicas (educadores, animadores culturales, etcétera), profesiones de presentación y representación (animadores de turismo, azafatas, guías artísticos, presentadores de radio o de televisión, agregados de prensa, etc.). [...]

En los sectores más indeterminados de la estructura social es donde se da el máximo de probabilidades de que tengan éxito los esfuerzos para lograr producir unas especialidades reservadas, en especial de «asesoramiento», cuyo ejercicio no exige más que una forma racionalizada de una competencia cultural de clase. La constitución de un cuerpo socialmente reconocido de especialistas del asesoramiento en materia de sexualidad, que está a punto de realizarse a través de la progresiva profesionalización de asociaciones gratuitas, filantrópicas o políticas, representa la forma paradigmática del proceso por el que unos agentes tienden a satisfacer sus intereses indiscutibles con la íntima convicción de desinterés que se encuentra en la base de cualquier tipo de proselitismo, considerándose autorizados —ante las clases excluidas de la cultura legítima, y por la parcela de legitimidad cultural de que han sido dotados por el sistema de enseñanza— para producir a la vez la necesidad y la singularidad de su cultura de clase. Desde los consejeros conyugales a los vendedores de productos dietéticos, todos cuantos hoy día hacen profesión del hecho de ofrecer los medios de cubrir la separación entre el ser y el deber ser para todo aquello que tiene relación con la imagen o el uso del cuerpo, nada podrían hacer sin la inconsciente colusión de los que contribuyen a producir un mercado inagotable para los productos que ofrecen, al imponer unos nuevos usos del cuerpo y una nueva hexis corporal, la que la nueva burguesía de la sauna, de la sala de gimnasia y del esquí ha descubierto para ella misma, y al producir al mismo tiempo otras tantas necesidades, expectativas e insatis-

5. Estas nuevas estrategias vienen a unirse o a reemplazar a unas estrategias ya experimentadas, como la concesión de una ayuda financiera directa, especie de herencia anticipada, o la reconversión del capital social de la familia en un rico matrimonio, o también la orientación hacia mercados menos tensos, donde la rentabilidad del capital económico, cultural o social es más alta (como en otros tiempos lo fueron las colonias o unas instituciones prestigiosas, o por lo menos honorables, como podían ser el ejército o la iglesia, cuyo acceso no estaba subordinado ni a la posesión de capital económico ni siquiera a la posesión de capital cultural).

facciones: médicos y dietéticos que imponen, con la autoridad de la ciencia, su definición de la *normalidad* —«tablas de proporción entre el peso y la estatura en el hombre normal», regímenes alimenticios equilibrados o modelos de la plena realización sexual—, modistas que confieren la sanción del buen gusto a las imposibles medidas de las modelos, publicitarios que encuentran en los nuevos y obligados usos del cuerpo la ocasión para llamadas al orden sin cuento («vigilad vuestro peso», etc.), periodistas que dejan ver y hacen valer su propio arte de vivir en los semanarios femeninos y en las revistas para ambientes «dorados» que producen y en las que se producen, todos compiten, en la propia competencia que a veces los enfrenta, en hacer progresar una causa a la que sólo sirven tan bien porque no siempre tienen conciencia de que la están sirviendo ni incluso de que se sirven de ella al servirla. Y no es posible comprender la propia aparición de esta nueva pequeña burguesía, que pone al servicio de su función de intermediaria entre las clases nuevos instrumentos de manipulación y que determina, con su misma existencia, una transformación de la posición y de las disposiciones de la pequeña burguesía tradicional, si no es por referencia a las transformaciones del modo de dominación que, al sustituir la represión por la seducción, la fuerza pública por las relaciones públicas, la autoridad por la publicidad, la manera fuerte por la manera suave, espera de la imposición de unas necesidades, más que de la inculcación de unas normas, la integración simbólica de las clases dominadas.

Las transformaciones del sistema escolar

Vemos, pues, cuán ingenuo sería tratar de reducir a un proceso *mecánico* de inflación y devaluación el conjunto de trasformaciones que, tanto en el sistema escolar como fuera de él, han estado determinadas por el masivo crecimiento de la población escolarizada; y en particular todos los cambios que, a través de las transformaciones morfológicas ocurridas en todos los niveles del sistema escolar, pero también mediante las reacciones de defensa de los tradicionales usuarios del sistema, han afectado a la organización y al funcionamiento del mismo, como por ejemplo la multiplicación de vías de carrera sutilmente jerarquizadas y de vías muertas sabiamente enmascaradas que contribuyen a complicar la percepción de las jerarquías. Para una mayor claridad, podemos enfrentar dos estados del sistema de enseñanza secundaria: en el estado más antiguo, la propia organización de la institución, las vías que proponía, las enseñanzas que aseguraba, los títulos que otorgaba, descansaban en unos cortes claros, en unas fronteras netas, determinando la división entre la enseñanza primaria y la secundaria unas diferencias sistemáticas en todas las dimensiones de la cultura enseñada, unos métodos de enseñanza, unas carreras aseguradas (es significativo que el corte se haya mantenido e incluso *reforzado* en aquellos lugares en los que, de ahora en adelante, se juega el acceso a la clase dominante, es decir, en el momento de la entrada en el bachillerato, con la oposición entre la sección de «elite», la secundaria, y las demás, y el nivel de la enseñanza superior, con la oposición entre las grandes escuelas o, con

mayor precisión, las escuelas del poder, y las demás instituciones). En el estado actual, la exclusión de la gran masa de los hijos de las clases populares y medias no se opera ya a la entrada en el bachillerato, sino progresivamente, insensiblemente, a lo largo de los primeros años del mismo, mediante unas formas *negadas* de eliminación como son el *retraso* como eliminación diferida, la *relegación* a unas vías de segundo orden que implica un efecto distintivo y de *estigmatización*, adecuado para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y por último la *concesión de títulos devaluados*.[6] [...]

Mientras que el sistema de fronteras muy definidas hacía interiorizar unas divisiones escolares que claramente se correspondían con unas divisiones sociales, el sistema de clasificaciones vagas y confusas favorece o consiente (por lo menos en los niveles *intermedios* del espacio escolar) unas aspiraciones a su vez vagas y confusas, al imponer, de manera menos estricta y también menos brutal que el sistema antiguo, simbolizado por el implacable rigor de la oposición, el ajuste de unos «niveles de aspiración» con unas barreras y unos niveles escolares. Si bien es cierto que a una gran parte de sus utilizadores les paga en titulaciones académicas devaluadas —jugando con unos errores de percepción que favorecen la anárquica floración de vías y titulaciones a la vez relativamente insustituibles y sutilmente jerarquizadas—, no es menos cierto que no les impone una *desinversión* tan brutal como la que les imponía el sistema antiguo, y que la confusión de jerarquías y fronteras entre los elegidos y los excluidos, entre los verdaderos y los falsos títulos, contribuye a imponer la eliminación suave y la aceptación también suave de esta eliminación, pero favoreciendo la instauración de una relación menos realista y menos resignada con el porvenir objetivo que la que favorecía el antiguo *sentido de las limitaciones* que se encontraba en la base de un sentido muy agudizado de las jerarquías. La *alodoxia* que el nuevo sistema fomenta de mil maneras es lo que hace que los relegados ayuden a su propia relegación al sobreestimar las vías en las que se internan, al sobrevalorar sus titulaciones y al concederse unas posibilidades que en realidad les son negadas, pero también lo que hace que no acepten realmente la verdad objetiva de su posición y de sus titulaciones. Y las posiciones nuevas o renovables no ejercerían un atractivo como el que ejercen si, vagas y mal definidas, mal localizadas en el espacio social, sin ofrecer a menudo —a la manera del oficio de artista o de intelectual de antaño— ninguno de los criterios materiales o simbólicos —promoción, recompensas, subidas de salarios— con los que se siente y se mide el *tiempo social* y asimismo las jerarquías sociales, no dejarán un margen tan grande a las aspiraciones, permitiendo así escapar a la brutal y definitiva desinversión que imponen las profesiones con límites y perfil bien trazados, desde la entrada en ellas y hasta la jubilación: el indeterminado porvenir que ofrecen, reservado hasta ahora a los artistas e intelectuales, permite hacer del presente una

6. Es notable que haya sido en el mismo momento en que la división en dos vías —en rigor, siempre ha habido tres, con la primaria superior y sobre todo con el conjunto de formaciones y concursos internos que ofrecían todas las grandes administraciones— tendía a desaparecer para reconstruirse a un nivel distinto, cuando Baudelot y Establet descubrieron esta oposición, cuya existencia nadie hubiera soñado con ponerla en duda, puesto que constituía la más evidente manifestación de los mecanismos escolares de reproducción.

especie de *prórroga constantemente renovada*, y tratar aquello que la vieja lengua denominaba un *estado* como una condición provisional, a la manera del pintor que, aunque trabaje en la publicidad, continúa considerándose como un «verdadero» artista y haciendo protestas de que ese oficio mercenario no es más que una ocupación temporal que abandonará en el momento en que haya ganado lo bastante como para asegurarse su independencia económica.[7] Estas profesiones ambiguas permiten ahorrarse el trabajo de desinversión y reinversión que implica la reconversión de una «vocación» de filósofo en «vocación» de profesor de filosofía, de artista pintor en dibujante publicitario o en profesor de dibujo; ahorrarse ese trabajo o, por lo menos, remitirlo indefinidamente para más tarde. Se comprende que estos agentes en situación de prórroga estén totalmente de acuerdo con la educación permanente (o con la permanencia en el sistema educativo) que, perfecta antítesis del sistema de las grandes oposiciones, partidario de marcar los límites temporales, de dejar bien claro de una vez por todas y lo más pronto posible que lo que está acabado está acabado, ofrece un porvenir abierto, sin límites.[8] Y se comprende también que, a la manera de los artistas, se consagren con tanta diligencia a las modas y a los modelos estéticos y éticos de la *juventud*, una manera de poner de manifiesto, para sí y para los otros, que después de todo, no se está acabado, definido, en final de trayecto. Las brutales discontinuidades del todo o del nada entre los estudios y la profesión, la profesión y la jubilación, se sustituyen por unas transiciones, por unos deslizamientos insensibles e infinitesimales (piénsese en todas las ocupaciones temporales o semi-permanentes, desempeñadas a menudo por estudiantes al final de sus estudios, que circundan las posiciones establecidas de la investigación científica o de la enseñanza superior o, en otro orden distinto, en la jubilación progresiva que ofrecen las empresas de «vanguardia»). *Todo ocurre como si* la nueva lógica del sistema escolar y del sistema económico alentara a diferir el mayor tiempo posible el momento en el que acaba por determinarse el límite hacia el que tienden todos los cambios infinitesimales, esto es, el balance final que toma a veces la forma de una «crisis personal». ¿Es necesario decir que el ajuste entre las oportunidades objetivas y las aspiraciones que así se obtiene es a la vez más sutil y más sutilmente logrado, pero también más arriesgado y más inestable? La vaguedad en las representaciones del presente y del porvenir de la posición es una forma de aceptar los límites, pero con un esfuerzo por enmascararlos que equivale a rechazarlos, o si se prefiere, una manera de rechazarlos pero con la mala fe de un revolucionarismo ambiguo basado en el resentimiento contra el desclasamiento con respecto a unas expectativas imaginarias. Mien-

7. M. Griff, «Les conflits intérieurs de l'artiste dans une société de masse», *Diogène*, n.º 46, 1964, pp. 61-94. En el mismo artículo de Mason Griff se puede encontrar una descripción muy precisa de los procedimientos que los publicitarios, «artistas comerciales», imponen a sus aprendices, con frecuencia artistas en potencia, para determinar la desinversión («hacer los recados», etcétera) y la reinversión en un campo «inferior».

8. Así es como una parte de los productos sobrantes del sistema de enseñanza encuentra su empleo en la gestión de los problemas y conflictos sociales engendrados por la «superproducción» escolar y por las nuevas «demandas» que ésta a su vez ha engendrado (por ejemplo, la «necesidad» de educación permanente, etc.).

tras que el sistema antiguo tendía a producir unas identidades sociales bien definidas, dejando poco sitio al onirismo social, pero tan confortables y tranquilizadoras en la propia renuncia que exigían sin concesiones, la especie de *inestabilidad estructural* de la representación de la identidad social y de las aspiraciones que en ella se encuentran legítimamente incluidas tiende a llevar a los agentes, mediante un movimiento que no tiene nada de personal, desde el terreno de la crisis y de la crítica sociales al terreno de la crítica y de la crisis personales.

Las luchas competitivas y la translación de la estructura

Podemos ver cuán ingenua es la pretensión de resolver el problema del «cambio social» asignando a la «novación» o a la «innovación» un *lugar* en el espacio social —en lo más alto para los unos, en lo más bajo para los otros, siempre en otra parte, en todos los grupos «nuevos», «marginales», «excluidos»— para todos aquellos cuya primera preocupación es la de introducir a cualquier precio la «novación» en el discurso: caracterizar una clase como «conservadora» o «novadora» (incluso sin precisar con respecto a qué), recurriendo tácitamente a un patrón ético, necesariamente situado socialmente, es producir un discurso que no dice apenas otra cosa que el lugar donde se produce porque hace desaparecer lo esencial, esto es, el *campo de lucha* como sistema de relaciones objetivas en el que las posiciones y las tomas de posición se definen *relacionalmente* y que domina además a las luchas que intentan transformarlo: sólo por referencia al espacio de juego que las define y que ellas tratan de mantener o de redefinir más o menos por completo en tanto que tal espacio de juego, pueden comprenderse las estrategias individuales o colectivas, espontáneas u organizadas, que tienen como punto de mira el conservar, el transformar o el transformar para conservar.

Las estrategias de reconversión no son sino un aspecto de las acciones y reacciones permanentes mediante las cuales cada grupo se esfuerza por mantener o cambiar su posición en la estructura social; o, con mayor exactitud, en un estado de la evolución de las sociedades divididas en clases en las que no es posible conservar si no es cambiando, cada grupo se esfuerza *por cambiar para conservar*. En el caso particular, pero que es el que se da con mayor frecuencia, en que las acciones mediante las cuales cada clase o fracción de clase trabaja para conquistar nuevas mejoras —es decir, para aventajar a las demás clases y por consiguiente, objetivamente, para *deformar la estructura* de las relaciones objetivas entre las clases (las que registran las *distribuciones* estadísticas de propiedades)— están compensadas (luego *ordinalmente* anuladas) por las reacciones, orientadas hacia los mismos objetivos, de las demás clases, la resultante de estas acciones enfrentadas, que se anulan en el propio movimiento que ellas suscitan, es una *translación global* de la estructura de la distribución entre las clases o las fracciones de clases de los bienes que están en juego en la competencia (es el caso de las oportunidades de acceso a la enseñanza superior). [...]

Un proceso semejante de *desarrollo homotético* se observa, según parece, siempre que las fuerzas y los esfuerzos de los grupos en competencia por una especie determinada de bienes o de titulaciones especiales tienden a equilibrarse como en una *carrera* en la que, al término de una serie de adelantamientos y recuperaciones, se mantienen las diferencias iniciales, es decir, siempre que las tentativas de los grupos inicialmente más carentes por apropiarse los bienes y las titulaciones poseídos hasta entonces por los grupos situados inmediatamente *por encima de ellos* en la jerarquía social, o inmediatamente *delante de ellos* en la carrera, resultan casi compensadas, en todos los niveles, por los esfuerzos que hacen los grupos mejor situados por mantener la singularidad y la distinción de sus bienes y de sus titulaciones. Piénsese en la lucha que la venta de títulos nobiliarios suscitó, en la segunda mitad del siglo XVI, en el seno de la nobleza inglesa, al desencadenar un proceso automantenido de inflación y devaluación de estos títulos: los más bajos, como el de *Esquire* o el de *Arms*, fueron los primeros afectados, después le tocó el turno al título de *Knight* y el de par del reino se presentó como una amenaza para los poseedores del título superior, cuyo valor estaba ligado con una cierta *diferencia*.[9] Así, los pretendientes fraguaron la ruina de los poseedores por el hecho de apropiarse los títulos que constituían su singularidad: no hay nada mejor para devaluar un título nobiliario como comprarlo cuando se es plebeyo. Por lo que respecta a los poseedores, éstos persiguen objetivamente la desvalorización de los pretendientes, ya sea abandonándoles de alguna manera sus títulos para procurarse otros más escasos, ya sea introduciendo entre los titulados unas diferencias vinculadas con la antigüedad en el acceso al título (como la manera). Se desprende de ello que todos los grupos que se encuentran comprometidos en la carrera, sea en el puesto que sea, no pueden conservar su posición, su singularidad, su rango, si no es a condición de correr para mantener la separación con los que les siguen inmediatamente y amenazar así en *su diferencia* a los que les preceden; o, bajo otro punto de vista, a condición de aspirar a tener lo que los grupos situados justo delante de ellos poseen en ese momento y que ellos mismos llegarán a tener, pero *en un tiempo ulterior*.

Los poseedores de las titulaciones más escasas pueden también colocarse de alguna manera fuera de carrera, fuera de concurso, fuera de competencia, instaurando un *numerus clausus*. El recurso a medidas de este tipo se impone, en general, cuando se muestran insuficientes los mecanismos estadísticos que aseguran «normalmente» la protección de la singularidad del grupo privilegiado y cuya eficacia discreta y lógica verdadera (en particular los criterios reales de eliminación) sólo pueden captarse por el análisis estadístico: el *laisser faire*, que resulta conveniente mientras esté asegurada la protección de los intereses del grupo privilegiado, se sustituye por una especie de *proteccionismo* consciente, que reclama de las *instituciones* que hagan *al descubierto* lo que de manera invisible hacían unos mecanismos que presentaban todas las apariencias de la necesidad natural. Para protegerse contra un número excesivo de individuos, los poseedores de las titulaciones especiales y de los puestos también especiales a que aquéllas dan acceso deben defender una defini-

9. L. Stone, «The Inflation of Honours, 1558-1641», *Past and Present*, 14, 1958, pp. 45-70.

ción del puesto que no es otra que la definición de los que ocupan ese puesto en un estado determinado de la singularidad de la titulación y del puesto: declarando que el médico, el arquitecto o el profesor del porvenir deben ser lo que hoy día son, es decir, lo que ellos mismos son, inscriben para toda la eternidad en la definición del puesto todas las propiedades que le son conferidas por el pequeño número de sus ocupantes (como pueden ser las propiedades secundarias asociadas a una fuerte selección, tales como un origen social alto), esto es, por los límites impuestos a la competencia y con ello a las transformaciones del puesto que aquélla no dejaría de ocasionar.

A las fronteras estadísticas —que trazan alrededor de los grupos ese terreno «espúreo» de que habla Platón, a propósito de la frontera del ser y del no-ser, desafío lanzado al poder de discriminación de los sistemas de enclasamientos sociales (¿Joven o viejo? ¿De ciudad o de pueblo? ¿Rico o pobre? ¿Burgués o pequeño-burgués?, etc.)— las sustituye el *numerus clausus*, en la forma límite que le dan las medidas discriminatorias, por unos límites netos, rígidos; a los principios de selección, de inclusión y de exclusión, fundados en una pluralidad de criterios más o menos estrechamente ligados entre sí y la mayor parte de las veces implícitos, los sustituye una operación institucionalizada, y por tanto consciente y organizada, de segregación, de discriminación, fundada en un solo y único criterio (no a las mujeres, o a los judíos, o a los negros) que no deja lugar a nadie que no haya tenido éxito en el enclasamiento. En realidad, los grupos más selectivos prefieren ahorrarse la brutalidad de las medidas discriminatorias y acumular los encantos de la aparente ausencia de criterios, que deja a los miembros del grupo la ilusión de una elección fundada en la singularidad de la persona, y las garantías de la selección, que asegura al grupo el máximo de *homogeneidad*. [...]

La dialéctica del desclasamiento y del reenclasamiento que se encuentra en la base de todas las clases de procesos sociales implica e impone que todos los grupos afectados corran en el mismo sentido, hacia los mismos objetivos, las mismas propiedades, aquellas que les son marcadas por el grupo que ocupa la primera posición en la carrera y que, por definición, son inaccesibles para los siguientes, puesto que, cualesquiera que sean en sí mismas y para ellas mismas, resultan modificadas y calificadas por su rareza distintiva y *no serán más lo que son* a partir del momento en que, multiplicadas y divulgadas, sean accesibles a unos grupos de rango inferior. Así, por una paradoja aparente, el mantenimiento del orden, es decir, del conjunto de las *variaciones*, de las diferencias, de los rangos, de las precedencias, de las prioridades, de las exclusividades, de las distinciones, de las *propiedades ordinales*, y, por ello, de las *relaciones de orden* que confieren su estructura a una formación social, está asegurado por un cambio incesante de las propiedades sustanciales (esto es, no relacionales). Lo que implica que el orden establecido en un momento dado del tiempo es inseparablemente un orden temporal, un *orden de sucesiones*, teniendo cada grupo como pasado el grupo inmediatamente inferior y como porvenir el grupo superior (es comprensible la fertilidad de los modelos evolucionistas). Los grupos en competencia están separados por unas diferencias que, para lo esencial, se sitúan en el *orden del tiempo*. No es casualidad que este sistema

deje tanto lugar al *crédito*: la imposición de legitimidad que se realiza mediante la lucha competitiva y que acrecientan todas las acciones de proselitismo cultural, suave violencia ejercida con la complicidad de las víctimas y capaz de dar a la arbitraria imposición de determinadas necesidades las apariencias de una misión liberadora, reclamada por quienes la sufren, tiende a producir la pretensión como necesidad que preexiste a los medios de satisfacerse de forma adecuada; y contra un orden social que reconoce a los más desposeídos el derecho a todas las satisfacciones, pero sólo a plazo, a largo plazo, la pretensión no tiene otra opción que el crédito, que permite tener el goce inmediato de los bienes prometidos pero que lleva consigo la aceptación de un porvenir que no es sino la continuación del presente, o la imitación, falsos vehículos de lujo y vacaciones de lujo falso. Pero la dialéctica del desclasamiento y del reenclasamiento está predispuesta a funcionar también como un *mecanismo ideológico* cuyo discurso conservador se esfuerza por intensificar los efectos y que, en la impaciencia misma que empuja al goce inmediato mediante el crédito, tiende a imponer a los dominados, sobre todo cuando comparan su condición presente con su condición pasada, la ilusión de que les basta con esperar para obtener lo que en realidad no obtendrán más que a través de sus luchas: situando la diferencia entre las clases en el orden de las sucesiones, la lucha competitiva instaura una diferencia que, a la manera de la que separa al *predecesor del sucesor* en un orden social regido por unas leyes sucesorias bien establecidas, es a la vez la más absoluta, la más infranqueable —puesto que no tiene otra cosa que hacer que esperar, a veces durante toda una vida, como esos pequeño-burgueses que entran en su casa en el momento de la jubilación; a veces varias generaciones, como todos lo que se esfuerzan por prolongar en sus hijos su propia trayectoria truncada—[10] y la más irreal, la más evanescente, puesto que se sabe que de todas maneras se tendrá, si se sabe esperar, aquello que es dado esperar por las leyes ineluctables de la evolución. En resumen, lo que la lucha competitiva eterniza no son unas condiciones diferentes, sino la *diferencia de las condiciones*.

Comprender este mecanismo es percibir ante todo la inanidad de los debates que se engendran en la alternativa académica de la permanencia y de la alteración, de la estructura y de la historia, de la reproducción y de la «producción de la sociedad», y que tienen como principio real la dificultad de admitir que las contradicciones y las luchas sociales no están todas ni siempre

10. Sería preciso analizar todas las consecuencias sociales del retraso colectivo e individual: el acceso tardío (por contraposición a precoz) no tiene como único efecto el de reducir el *tiempo de utilización*; implica también una relación menos familiar, menos «cómoda» con la práctica o el bien considerados (lo que puede tener unas consecuencias técnicas —si se trata de un automóvil— o simbólicas —si se trata de un bien cultural—); puede además representar el equivalente disimulado de la pura y simple privación cuando el valor del bien o de la práctica proviene de su poder *distintivo*, vinculado, evidentemente, con la apropiación privilegiada o exclusiva —«filmes en exclusividad»—, o prioritaria —«reestrenos»— más que de las satisfacciones intrínsecas que proporciona. (Los vendedores de servicios o de bienes, que están interesados en los efectos de *alodoxia*, juegan al máximo con estos desajustes, ofreciendo por ejemplo fuera de tiempo —viajes organizados fuera de estación— o con retraso —vestidos o prácticas pasadas de moda— unos bienes que sólo tienen todo su valor en su tiempo o en su momento.)

en contradicción con la perpetuación del orden establecido; que, más allá de las antítesis del «pensamiento por parejas», la permanencia puede estar asegurada por el cambio y la estructura perpetuada por el movimiento; que las «expectativas frustradas» que necesariamente engendra el desajuste entre la imposición de las necesidades legítimas (lo que en el lenguaje más *in* de los profesionales del *marketing*, que las importan, las adoptan y las imponen, se denomina *must*) y el acceso a los medios necesarios para satisfacerlas, y que producen unos efectos económicos al permitir obtener, directa o indirectamente (por medio del crédito), un trabajo extra, no amenazan necesaria ni automáticamente la supervivencia del sistema: que la variación estructural y las frustraciones correlativas se encuentran en el principio mismo de la reproducción por translación que asegura la perpetuación de la estructura de las posiciones mediante la transformación de la «naturaleza» de las condiciones. Es también comprender que los que, apoyándose en las propiedades que pueden llamarse cardinales, hablan de «aburguesamiento» de la clase obrera, y los que tratan de refutarlos invocando las propiedades ordinales tienen en común, evidentemente, el ignorar que los aspectos contradictorios de la realidad que ellos retienen son, de hecho, unas dimensiones indisociables de un mismo proceso. La reproducción de la estructura social puede realizarse dentro y por medio de una lucha competitiva que conduce a una simple translación de la estructura de las distribuciones mientras, y sólo mientras, que los miembros de las clases dominadas entren en la lucha *en orden disperso*, esto es, con acciones y reacciones que sólo se totalicen *estadísticamente* por los *efectos externos* que las acciones de los unos ejercen sobre las acciones de los otros fuera de toda interacción y de toda transacción, y por consiguiente en la objetividad, fuera del control colectivo o individual, y casi siempre contra los intereses individuales y colectivos de los agentes.[11] Esta forma particular de lucha de clases que es la lucha competitiva es la que los miembros de las clases dominadas se dejan imponer cuando aceptan las apuestas que les proponen los dominantes, lucha *integradora* y, a causa de su *handicap* inicial, *reproductora*, puesto que los que entran en esta especie de carrera-persecución en la que parten necesariamente derrotados, como testimonia la constancia de las diferencias, reconocen implícitamente, por el solo hecho de competir, la legitimidad de los fines perseguidos por aquellos a quienes persiguen.

Una vez establecida la lógica de los procesos competitivos (o de desbandada) que condenan a cada agente a reaccionar *de forma aislada* ante el efecto de las innumerables reacciones de los otros agentes, o con mayor exactitud, al

11. El límite de estos procesos de acción estadística está constituido por los procesos de pánico o de *desbandada* en los que cada agente contribuye a lo que teme al realizar unas acciones determinadas por el efecto temido (es el caso de los pánicos financieros): en todos estos casos, la acción colectiva, simple suma estadística de acciones individuales no coordinadas, acaban en un resultado colectivo irreductible o antinómico a los intereses colectivos e incluso a los intereses particulares que persiguen las acciones individuales (esto se ve bien cuando el efecto de desmoralización que ejerce una representación pesimista del porvenir de la clase contribuye a la decadencia de la clase que la determina, al contribuir los miembros de las clases en decadencia con muchas de sus conductas a la decadencia colectiva, como ocurre con los artesanos que empujan a sus hijos hacia los estudios al mismo tiempo que reprochan al sistema escolar el desvío de los jóvenes respecto del oficio de los padres).

resultado de la *agregación estadística* de sus acciones aisladas, y que reducen a la clase al estado de *masa* dominada por su propio número y por su propia masa, se está en condiciones de plantear la cuestión, muy debatida entre los historiadores de estos momentos,[12] de las condiciones (crisis económica, crisis económica que sobreviene después de un período de expansión, etc.) en las cuales viene a interrumpirse la dialéctica de las oportunidades objetivas y de las esperanzas subjetivas que se reproducen mutuamente: todo permite suponer que un brusco desenganche de las oportunidades objetivas con respecto a las esperanza subjetivas suscitadas por el estado anterior de las oportunidades objetivas puede determinar una ruptura de la adhesión que las clases dominadas, objetiva y subjetivamente excluidas de la carrera de repente, otorgan a los objetivos dominantes hasta ese momento tácitamente aceptados, y puede también hacer posible por ello un verdadero vuelco de la tabla de valores.

12. Véase L. Stone, «Theories of Revolution», *World Politics*, 18 (2), enero de 1966.

Texto 18

EL CIERRE SOCIAL COMO EXCLUSIÓN*

por Frank Parkin

Partiendo de presupuestos weberianos, Parkin define el cierre social como la maximización de las recompensas que obtienen los poseedores de títulos escolares mediante un proceso de profesionalización que se concentra en la limitación a la obtención de los mismos, convirtiéndolos en recurso escaso y aumentando, así, las oportunidades del grupo restringido que goza de los privilegios legítimos asociados con el título. Efectivamente, la consecuencia es una monopolización (legal) *de la competencia técnica y de las oportunidades de todo tipo; asimismo, esta situación provoca la exclusión de pertenencia y estatus de cuantos carezcan de los títulos profesionales (genéricos o específicos) que les atribuyen una identidad social común y propia. Considerando las prácticas de exclusión profesional en el capitalismo moderno y los efectos sobre la estratificación, el autor concluye que conviene no confundir la propiedad como forma de cierre social excluyente respecto de los recursos productivos y la derivada de los títulos y el capital cultural, más característica del sistema distributivo tal y como lo entendía Weber.*

Por cierre social Weber entiende el proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos. Ello supone la necesidad de designar ciertos atributos sociales o físicos como bases justificativas de tal exclusión. Weber supone que deben considerarse todos los atributos de grupo —raza, lengua, origen social, religión— por cuanto se los puede emplear para «monopolizar determinadas oportunidades, normalmente económicas».[1] «Dicha monopolización está dirigida contra los competidores que comparten alguna característica positiva o negativa. Su intención es siempre la de cerrar el acceso a oportunidades económicas y sociales a los *extraños*».[2] La naturaleza de estas prácticas excluyentes y el alcance del cierre social determinan el carácter general del sistema distributivo.

De forma sorprendente, la elaboración weberiana del tema del cierre social no está, en absoluto, directamente ligada a sus obras e importantes contribuciones a la teoría de la estratificación. Y ello a pesar de que los procesos de exclusión pueden propiamente entenderse como un aspecto de la distribución del poder, lo cual para Weber viene a ser un sinónimo de estratificación. En consecuencia, la utilidad del concepto de cierre social para el estudio de clases y formas similares de desigualdad necesita como condición previa que se acepten algunos refinamientos y ampliaciones sobre su uso original.

* F. Parkin, *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Madrid, Espasa Calpe, 1984, pp. 69-92.

1. M. Weber, *Economy and Society*, New York, Bedminster Press, 1968, p. 342.
2. M. Weber, *ibidem*.

Un primer paso en esa dirección consiste en extender la noción de cierre social con objeto de abarcar otras formas de acción social colectiva destinadas a ampliar al máximo la adquisición de recompensas y oportunidades. Así, las estrategias de cierre social no incluirían solamente las prácticas de tipo excluyente, sino también aquellas adoptadas por los propios excluidos como respuesta inmediata a su posición de extraños. En cualquier caso es difícil considerar la eficacia de las prácticas de exclusión sin tomar como referencia las acciones que emprenden para contrarrestarlas quienes se ven marginados. Tal y como Weber reconoce: «Dicha acción de grupo puede provocar una reacción correspondiente por parte de aquellos contra los cuales va dirigida.»[3] En otras palabras, los esfuerzos colectivos de resistencia a un modelo de dominación organizado según principios excluyentes pueden entenderse como el segundo miembro de esa ecuación que representa al fenómeno del cierre social. Weber emplea esa perspectiva en su estudio acerca del «cierre social en comunidades», donde, como señala Neuwirth, conecta directamente con esas formas de acción colectiva organizadas por los excluidos, es decir, por los «grupos de estatus negativamente privilegiados».[4]

El rasgo específico del cierre social excluyente es la pretensión por parte de un grupo de asegurarse una posición privilegiada a expensas de otros grupos mediante un proceso de subordinación. Esto es, constituye una forma de acción colectiva que, intencionadamente o no, da lugar a la categoría social de los rechazados o extraños. Dicho metafóricamente, el cierre social excluyente representa un uso del poder «hacia abajo» porque implica necesariamente la creación de un grupo, clase o estrato de individuos definidos como inferiores. Por otro lado, la acción de respuesta de los «privilegiados negativamente» representa un uso del poder en dirección hacia arriba en el sentido de que los intentos colectivos por parte de los excluidos por obtener una participación mayor en los recursos siempre suponen una amenaza a los privilegios de los legalmente definidos como superiores. En otras palabras, se trata de una forma de acción que tiene como objetivo el usurpar. *Exclusión y usurpación* aparecen, así, como los dos tipos principales de cierre social, siendo la segunda la consecuencia y la respuesta colectiva a la primera.[5]

[...]

Con la misma importancia que los derechos excluyentes de propiedad aparece el conjunto de prácticas de cierre conocidas, a menudo, bajo el nombre de «credencialismo». Por él se entiende el uso exagerado de los títulos

3. M. Weber, *ibidem*.
4. G. Neuwirth, «A Weberian Outline of a Theory of Community: Its Application to the "Dark Ghetto"», *British Journal of Sociology*, 20 (2), 1969.
5. Estas consideraciones fueron provisionalmente adelantadas en mi *Strategies of Social Closure in Class Formation* (Parkin, 1974). En dicha publicación se aludía a ambos tipos de cierre social en forma de *exclusión* y *solidaridad*. Sin embargo, ese último no describe satisfactoriamente un modo de ación colectiva establecida en oposición directa a la exclusión, por cuanto el comportamiento solidario puede usarse con fines manifiestamente excluyentes. Esto es, la solidaridad no hace referencia propiamene a los motivos que justifican el uso del poder. El término *usurpación* recoge, más adecuadamente, la noción de acción colectiva destinada a mejorar la suerte de un grupo subordinado a expensas de otro dominante. La solidaridad es, tan sólo, un medio entre otros para conseguir este fin.

educativos como medio de controlar la entrada a posiciones clave en la división del trabajo. Mucho antes de que fuera realidad el acceso masivo a la educación superior, Weber había señalado el uso creciente de los títulos como instrumento para ejercer prácticas excluyentes.

> El desarrollo de los diplomas tanto universitarios como de escuelas de ingeniería y de formación para la empresa, y el clamor universal en favor de la creación de títulos educativos en todos los campos sirve a la formación de un estrato privilegiado en los despachos y oficinas. Dichos títulos apoyan a quienes los poseen en sus pretensiones de emparentar con las familias notables..., de ser admitidos en los círculos que respetan los «códigos del honor», de obtener una remuneración «digna» en lugar de una remuneración por el trabajo bien hecho, de garantizar el propio avance y la seguridad en la vejez y, sobre todo, de monopolizar las posiciones social y económicamente ventajosas. Cuando se escuchan desde todos los ángulos las demandas de que se introduzcan programas de estudios y exámenes especiales, la razón que hay tras ello no es una súbita «sed de educación» sino el deseo de reducir la oferta para esos puestos y de monopolizarlos quienes posean los certificados de estudios. En la actualidad, el «examen» constituye el instrumento universal para dicha monopolización y en virtud de ello avanza irresistiblemente.[6]

El empleo de credenciales con propósito de crear compartimientos, tal y como lo entendió Weber, ha acompañado el intento de un número creciente de ocupaciones administrativas de alcanzar el reconocimiento profesional. La profesionalización puede entenderse como una estrategia dirigida, entre otros propósitos, a limitar y a controlar la oferta de aspirantes a una determinada ocupación con objeto de preservar o mejorar su valor en el mercado. Gran parte de la literatura sobre el tema de las profesiones ha pretendido destacar las diferencias entre éstas y otro tipo de ocupaciones aceptando el criterio de las primeras en el sentido de apoyar su singularidad en la creación de códigos rigurosos de competencias técnicas y de exigencias éticas. Puede perfectamente aceptarse que la monopolización de aptitudes y de servicios permite a las profesiones ejercer un estricto control sobre las cualidades técnicas y morales de sus miembros sin por ello dejar de sostener el supuesto de Weber de que, «normalmente, este interés por el ejercicio eficaz es secundario respecto al de limitar la oferta de candidatos para el honor y el beneficio de una ocupación dada».[7]

Todo señala a esa ansiedad de las profesiones por controlar el lado de la oferta del trabajo como responsable, al menos en parte, de la epidemia de calificaciones que Dore designa como «enfermedad del título».[8] La tendencia universal entre las profesiones consiste en elevar los niveles mínimos de entrada a medida que un creciente número de candidatos alcanza cualificaciones que fueron escasas hasta el momento. El aumento de confianza en las titulaciones como condición previa a la candidatura profesional se justifica normal-

6. M. Weber, *From Max Weber*, H. Gerth y C. M. Mills (eds.), Londres, Routledge, 1945, pp. 241-242.
7. Weber (1968), *op. cit.*, p. 344.
8. R. Dore, *The Diploma Disease*, Londres, Allen and Unwin, 1976.

mente haciendo referencia a la mayor complejidad de las tareas a realizar y a la subsiguiente necesidad de pruebas más estrictas de la capacidad individual. Sin embargo, el cuidadoso análisis de Berg para comprobar esta afirmación no pudo hallar evidencias de que las variaciones en el nivel de la educación se correspondieran con variaciones en la calidad del trabajo a realizar.[9] Tampoco se halló nada que indicara que las tareas profesionales se estuvieran volviendo más complejas y justificaran una selección más rigurosa de los aspirantes a ellas. La conclusión de Berg, siguiendo a la de Weber, es que la importancia que se concede hoy a los títulos se debe a que simplifican y legitiman el proceso de exclusión. Entre otras, ésta es la base en que se apoya Jencks para afirmar que «el empleo de titulaciones o de resultados de exámenes para excluir a los grupos que no los alcanzan de los trabajos atrayentes puede interpretarse bajo el mismo enfoque que cualquier otra forma arbitraria de discriminación».[10]

Las calificaciones y los certificados aparecen como los instrumentos más adecuados para asegurar que quienes poseen el «capital cultural» tienen al mismo tiempo las mayores oportunidades de transmitir los beneficios del estatus profesional a sus hijos. Normalmente, los títulos se conceden sobre la base de exámenes destinados más a medir determinados atributos y cualidades propios de una clase que aptitudes y habilidades prácticas que difícilmente se pueden transmitir por vía familiar. Es ilustrativo, en ese aspecto, el comparar las profesiones de base intelectual con las ligadas al deporte o al espectáculo. Respecto a las últimas destaca el hecho de que relativamente pocos hijos de futbolistas de éxito, boxeadores, estrellas del baseball y del tenis o de celebridades de la escena y la pantalla hayan conseguido alcanzar el nivel al que llegaron sus padres. Una de las razones de ello la constituye el que las condiciones necesarias para ejercer ese tipo de actividades son de tal naturaleza que deben adquirirse y cultivarse en el mismo ejercicio de la profesión y no pueden fácilmente transmitirse de padres a hijos. Esto es, no parece haber un equivalente al capital cultural susceptible de ser transmitido socialmente a los hijos de esos privilegiados para asegurarles una entrada ventajosa en el mundo ferozmente competitivo del deporte profesional y del espectáculo. Es de suponer que, si el éxito en el deporte profesional pudiera más o menos garantizarse mediante un procedimiento de promoción convencional, se habrían hecho intentos serios de limitar la entrada a los candidatos capaces de aprobar exámenes de calificación en teoría de la ciencia deportiva. Con ello se obtendría el efecto deseado de dar una ventaja en la competición a los dotados de buenas capacidades para el examen frente a los que destacaran solamente en la actividad de que se tratara.[11]

9. I. Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Harmondworth, Penguin Books, 1973.
10. C. Jencks, *Inequality*, Nueva York, Basic Books, 1972, p. 192.
11. Se adivina que, después de todo, la idea tampoco va tan descaminada. El Council for National Academic Awards ha aprobado recientemente el programa para un título de grado medio en Estudios Deportivos. Las enseñanzas impartidas versarán sobre «las variables que afectan a la práctica del deporte; la ciencia y su aplicación en los deportes; métodos científicos, estadística y computadores y una amplia experiencia práctica en numerosos deportes» (*Daily Telegraph*, lunes, 18 de agosto de 1978, p. 3).

La razón por la que las profesiones del deporte y del espectáculo en general se muestran resistentes a la «enfermedad del título» ofrece, además, una instructiva explicación sobre la naturaleza de las profesiones intelectuales. La mayor ventaja del cierre ocupacional basado en las titulaciones consiste en que a todos aquellos que están en posesión de una calificación determinada se les juzga competentes y capaces de aprobar las habilidades y conocimientos apropiados para el resto de sus vidas profesionales. No se considera la posibilidad de examinar esas habilidades en una etapa posterior de su carrera profesional. La cuidadosa insistencia de los cuerpos profesionales en afirmar la falta de competencia del público lego para juzgar las cuestiones relativas a la profesión no hace más que confirmar el que un diploma final constituye un vale de comida para toda la vida. En cambio, en las profesiones del deporte y del espectáculo la preparación y las habilidades de los ejecutantes son examinadas continuamente por el público. Quienes consumen los servicios son, al mismo tiempo, los árbitros últimos de la competencia individual y, por consiguiente, de su valor en el mercado, que expresan a través de su poder global de compra. No hay, en este caso, posibilidad de recurrir al paraguas protector de un certificado profesional cuando la destreza y la habilidad para ejecutar el trabajo están en declive a los ojos de aquellos que efectúan su juicio colectivo.

En contra de un patrón de medida tan exigente, el sistema de títulos surge como un doble dispositivo para proteger a las profesiones aprendidas de los riesgos propios del mercado. No sólo sirve al interés de organizar y restringir la oferta de trabajo, sino que además, y entre otras cosas, oculta las variaciones extremas de la capacidad de los miembros de la profesión librando a los menos competentes del castigo económico de la ruina. Resulta irónico que las estrategias de las titulaciones destinadas a neutralizar los efectos de la competencia del mercado den sus mayores beneficios a la clase que más dispuesta está a cantar las virtudes de la economía de libre mercado y los pecados del colectivismo.

El empleo de restricciones sistemáticas al acceso a determinadas ocupaciones no ha sido sólo patrimonio de las profesiones de corte intelectual. Algunos oficios manuales han adoptado técnicas parecidas con el fin de regular la oferta mediante sistemas como el del aprendizaje o la limitación de establecimiento. Otros que no requieren preparación como descargador de muelle o mozo de mercado han reducido la entrada al círculo de los ya empleados, aunque ello no garantice el control sobre el volumen de la oferta de mano de obra. La diferencia fundamental entre esas acciones de exclusión por parte de los oficios manuales y las que adoptan las profesiones radica en que estas últimas tratan de conseguir un *monopolio legal* en el suministro de servicios a través de un reconocimiento por parte del Estado. Mientras las profesiones eruditas han tenido éxito considerable en la obtención del estatus que Weber denominaba de «grupos legalmente privilegiados», ha sido mucho menos corriente que los oficios manuales hayan conseguido la bendición del Estado para el ejercicio de sus prácticas excluyentes. En concreto, el empleo de «prácticas restrictivas» por parte del trabajo organizado normalmente se condena como un atentado a la moralidad industrial y se entiende que la ley debiera limitarlo en lugar de consentirlo. Probablemente, el hecho de que los gobiernos hayan sido, por lo general, reacios a legislar de forma decidida contra estas prácticas está relacionado con los problemas que pudieran surgir al trazar las distinciones legales entre ellas y los dispositivos de exclusión propios de las profesiones, entre las que no hay que olvidar la propia profesión del derecho.

Otra de las diferencias entre la exclusión profesional y las prácticas restrictivas de los sindicatos se basa en el propósito de estos últimos de contrarrestar, al menos en una pequeña parte, las desventajas que se acumulan sobre el trabajo en su pugna desigual con el capital. El cierre social que efectúan los obreros cualificados ha sido una estrategia puesta en pie por necesidades de una lucha contra un oponente superior y altamente organizado y no con la pretensión consciente de reducir las oportunidades materiales de otros miembros de la fuerza de trabajo. Por otra parte, el recurso a títulos no puede interpretarse como una respuesta a la explotación que pretenden efectuar los poderosos patronos. Las profesiones se valían del cierre social en una época en que no estaban aún directamente subordinadas a una clase que las empleara. Su conflicto, oculto tras la retórica de la ética profesional, tenía lugar, en caso de existir, con el público lego. Se trataba de la pugna por obtener el monopolio de ciertas formas de conocimiento y de práctica y de conseguir la protección legal frente a interferencias ajenas. El objetivo consistía en asegurar que la relación profesional-cliente se mantuviera de tal forma que unos pocos organizados tuvieran frente a sí a muchos desorganizados. En la situación actual, en que muchos profesionales se encuentran indirectamente al servicio del Estado y en ocasiones en conflicto con el gobierno de turno sobre temas de salarios y condiciones de trabajo, será más fácil argumentar la convergencia de posiciones entre las profesiones y los sindicatos en la medida en que puede decirse que ambos emplean el cierre con el fin de negociar con una instancia más poderosa. Sin embargo, por tensas que puedan resultar las relaciones entre los cuerpos profesionales y el Estado, lo cierto es que este último nunca o casi nunca amenaza con sancionar a las profesiones de un modo que pudiera lesionar seriamente a sus intereses, por ejemplo, rescindiendo su monopolio legal.

Sobre esa base, hay que entender el empleo de las titulaciones como una forma de cierre social de carácter excluyente de importancia comparable para la formación de las clases a la institución de la propiedad. Ambas suponen el uso de reglas excluyentes que conceden privilegios y beneficios a unos pocos y los deniegan a muchos; reglas entronizadas por la ley y sostenidas por el poder coactivo de la autoridad del Estado. De ello se desprende que bajo el capitalismo moderno las clases dominantes se pueden definir como constituidas por aquellos que poseen o controlan el capital productivo y aquellos que ostentan el monopolio legal de los servicios profesionales. Estos grupos representan el núcleo principal de la clase dominante o explotadora en virtud de sus poderes excluyentes, de los cuales se desprende como efecto inevitable la creación de una clase recíproca de inferiores sociales y subordinados.

Uno de los atractivos de definir a los principales beneficiarios de esa exclusión como elementos constitutivos de una sola clase dominante es que

los supuestos conceptuales se ven agradablemente confirmados en el plano empírico. Esto es, quienes monopolizan los títulos y la propiedad productiva comparten en su mayor parte posiciones políticas e ideológicas comunes. En todas las sociedades occidentales, los partidos de derecha se presentan como el espacio político natural de esos dos grandes grupos. No se puede demostrar que exista una división de intereses o de lealtades entre quienes poseen la propiedad o un estatus profesional. Los partidos conservadores, por ejemplo, se apoyan en las capas profesionales de la burguesía no sólo en busca de respaldo electoral sino para proveerse de líderes políticos a todos los niveles, incluidos los más altos. Una vez más, los círculos sociales donde se mueven libremente las elites de la industria, del comercio y de la política no destacan, precisamente, por levantar barreras entre los que ostentan una profesión y los que ostentan la riqueza. Las elites profesionales invierten con frecuencia el sobrante de sus ingresos en la compra de acciones, mientras las familias de comerciantes o terratenientes acaudalados procuran, por regla general, una educación costosa para sus hijos al objeto de prepararlos para una carrera profesional. Sin embargo, ello no significa que las profesiones elevadas formen parte de la moderna burguesía por el hecho de que posean acciones. Seguirían perteneciendo a ella aun en el caso en que gastaran todos sus ingresos viviendo ostentosamente. El modo de gastar lo que no se gana no es un criterio útil para definir la pertenencia de clase. Por consiguiente, resulta inapropiado tratar de definir a la clase dominante poniendo todo el acento en los derechos de propiedad, tal como hace una de las versiones de la tradición marxista, o en el poder de los nuevos expertos técnicos y profesionales de la era «poscapitalista», tal como supone Daniel Bell. La clase dominante o excluyente del capitalismo moderno es una fusión de ambos elementos.

En algunos aspectos, tal vez resultara conceptualmente más económico definir a esos dos grupos clave como parte de la misma clase explotadora. Y ello, partiendo exclusivamente del criterio de propiedad, habida cuenta de que este último concepto podía prolongarse hasta abarcar, al mismo tiempo, al capital productivo y al cultural. Autores como Bourdieu y Berg indican que ambas formas de capital son parecidas en su capacidad de generar en el tiempo ventajas de clase:

> Los títulos educativos se han convertido en América en la nueva propiedad. Este país, que ha pretendido dificultar la transmisión de la propiedad personal e inmueble, ha conseguido reemplazarla mediante la herencia de una riqueza en forma de títulos y diplomas que con toda certeza sirven para reforzar las formidables barreras de clase que persisten a pesar de los obstáculos legales para traspasar los beneficios de padres a hijos.[12]

Por tanto, desde este punto de vista podría parecer completamente aceptable conservar la distinción marxista clásica entre clases poseedoras y clases desposeídas como línea básica de división bajo el capitalismo moderno. Si se considera teóricamente aceptable el extender la definición original de propiedad hasta abarcar tanto el control sobre la propiedad, como a la propiedad misma de los medios de producción, parece haberse abierto el camino para una nueva extensión de este concepto hasta incluir una componente puramente cultural. Sin embargo, no es probable que los marxistas acojan de buen grado esa nueva operación, habida cuenta de las dificultades que aparecieron ya cuando hubo que reconciliar la noción de control por parte de los directivos con la fórmula clásica de propiedad. La propiedad, incluso en el sentido que le dan los neomarxistas, todavía se refiere a una institución directamente enraizada en la esfera de la producción y, por consiguiente, asequible al análisis que toma por referencia el bagaje conceptual de la economía política. La titulación y el capital cultural, por otro lado, son nociones que no encajan en el vocabulario nacido de los modos de producción más que como epifenómenos. Por tanto, poseen la apariencia sospechosa de los conceptos ligados al sistema distributivo, con todo lo que ello implica en el sentido de contaminación weberiana.

12. Berg, 1973: 183.

Independientemente de ello, aparece una objeción, más válida aún, al deseo de integrar ambas acepciones de la propiedad. Se trata de que, con ello, se perdería de vista una vez más el hecho de que la propiedad, definida incluso en este sentido amplio, continúa representando sólo una de las múltiples formas de cierre social por exclusión. Otras posibilidades de limitar el acceso al capital cultural o al productivo pueden tener la misma eficacia en el sentido de crear una clase y de favorecer su dominación política. Dos ejemplos evidentes serían los poderes excluyentes ejercidos por el aparato del partido comunista en los países socialistas, y la exclusión de los negros por los blancos legalmente sancionada en el sistema del *apartheid*. Sin duda, sería excesivo el estirar el concepto hasta el punto de afirmar que la pertenencia al partido comunista o la piel blanca debieran tratarse como si fueran formas de propiedad en virtud de los privilegios especiales que confieren a sus «propietarios». Esta licencia terminológica es, en cualquier caso, innecesaria considerando que el vocabulario derivado del cierre social recoge de manera suficientemente adecuada la semejanza esencial de dichos fenómenos. Por ello, resulta preferible conservar el sentido convencional y estricto de propiedad como forma de cierre social excluyente respecto de los recursos productivos y tratar a los títulos, lo mismo que a la pertenencia a un partido, las características raciales, la ascendencia, etc., como bases distintas de cierre social. [...]

TEXTO 19

LA ENSEÑANZA PRIVADA, ¿UNA «ESCUELA A MEDIDA»?*

por ROBERT BALLION

La demostración de que la enseñanza privada francesa, que atiende a más del 16 % de la población escolar, ya no se distingue de la enseñanza pública por su carácter de enseñanza confesional, anima a pensar que los centros que se ocupan de ella se corresponden con un tipo de demanda educativa que no satisface la enseñanza pública de un modo pleno, según las expectativas de las familias que optan por la privada. Por eso se puede plantear la hipótesis sobre el carácter complementario de ambos sectores de la enseñanza, desde un punto de vista funcional: el sector privado contribuiría al «buen» funcionamiento del sistema educativo al encargarse preferentemente de ciertos concretos aspectos de la enseñanza. Se trata de una investigación realizada el año 1974 en 654 escuelas privadas de la región de París. Establecida la tipología de centros, se pudo identificar la diversidad que encierra el aparato escolar privado. Esta diversidad se corresponde, lógicamente, con la diversidad de demanda que atienden los distintos centros privados, demanda ésta que no satisfarían los centros públicos.

La demanda de educación es atendida en Francia por medio de dos sistemas de escolarización distintos: el sector público, ampliamente mayoritario, pues tiene a su cargo el 84 % de la población escolar,[1] y el sector privado. En tanto la enseñanza privada se definía ante todo como una enseñanza confesional (católica), resulta lógico suponer que este servicio específico que ofrecía constituía el rasgo más pertinente de su singularidad, pasando a ser secundarias las demás características que, eventualmente, podían diferenciarla de la enseñanza pública.

Pero la situación ha cambiado, ya que es evidente que el deseo de asegurar una educación cristiana ha dejado de ser uno de los objetivos prioritarios de los centros privados[2] —aunque las cosas varían mucho según las regiones

* Edición original: Robert Ballion (1980), «L'enseignament privé, une «école sur mesure»?, *Revue Française de sociologie*, XXI, pp. 203-231. Traducción de Mari Carmen Doñate.

1. La población escolar concentra los efectivos de alumnos matriculados en los establecimientos escolares llamados de primer y segundo grado; fuera de estos niveles la enseñanza privada se encarga del 61,5 % del alumnado de la enseñanza relacionada con la agricultura (1976-1977) y del 4,8 % del alumnado de la enseñanza superior (1974-1975), repartiéndose del modo siguiente: universidades, un 1,4 %; I.U.T. (Instituto Universitario de Tecnología), un 0 %; secciones de técnicos superiores, un 30,9 %; clases preparatorias a las escuelas superiores, un 9 %, y escuelas superiores, un 32,9 %.

2. Ni que decir tiene que este deseo está ausente de los objetivos pedagógicos que se fijan los centros privados laicos; en cuanto a los centros confesionales, si son concertados, lo que constituye el caso de la casi totalidad de ellos (más adelante veremos cuáles son los diferentes estatutos jurídicos posibles para un centro privado), el artículo 1.º de la Ley Debré impone un código de conducta próximo a una cierta idea de laicidad: «El centro, aun conservando su carácter propio, debe impartir la enseñanza dentro de un respeto total por la libertad de conciencia. Todos los niños, sin distinción de origen, opinión o creencia, podrán acceder a él.»

y los centros—, o al menos ha dejado de ser el principal motivo de que las familias opten por un centro confesional. En un sondeo realizado en 1978 por el IFOP (Instituto Francés de Opinión Pública) para el semanario católico *La Vie*, sólo el 21 % de los franceses preguntados estimaban que el principal motivo por el que habían optado por la enseñanza privada era el deseo de que sus hijos recibieran una educación religiosa,[3] motivo que obtenía el mismo porcentaje (21 %) que el de la disciplina y el marco en el que se desenvolvían los alumnos, y que iba después del «vigor en los estudios» (25 %).

Cuando la demanda de carácter confesional no existe o no resulta prioritaria para muchas de las familias que optan por la enseñanza privada, y cuando la gran mayoría de los centros de dicho sector que han suscrito un concierto con el Estado[4] pueden ser considerados como garantes de un servicio público, el sector privado aparece como un mero duplicado[5] del sector público, en la medida en que asegura las funciones en materia de educación e instrucción que incumben directamente a la escuela pública. En ese caso, es

La atenuación del carácter confesional de los centros católicos se ve refrendada por los numerosos testimonios de directores de centros que, siguiendo el ejemplo de E. Vandermeersch, antiguo secretario general adjunto de la Enseñanza Católica, estiman que «la mayoría de familias no piden a la "escuela libre" una formación cristiana específica...» (*Reforme*, 28, febrero de 1976 y *Les Études*, mayo de 1976). Además, hay que destacar el carácter laico del personal docente católico, ya que los religiosos representan menos del 10 % de los efectivos de este último.

3. Este porcentaje baja a la mitad (10 %) si sólo se pregunta a padres que han optado por la enseñanza privada. Sondeo de SOFRES (Sociedad Francesa de Sondeos de la Opinión Pública), encargado por el Ministerio de Educación en enero de 1977, citado por J. Ricot, «Les fondements de l'École Privée», *Politique Hebdo*, marzo de 1978.

4. Recordemos que la Ley Debré de 31-12-1959 prevé cuatro posibles estatutos para una escuela privada de primer o segundo grado. *La libertad* es el mantenimiento del *statu quo*, ya que entre el Estado y el centro privado no se establece ningún vínculo contractual: este último no percibe ninguna clase de financiación pública, a excepción (si lo solicita) de las subvenciones que competen a la asignación Barangé (1951) o, en contadas ocasiones, para ciertos establecimientos de segundo grado, las del artículo 9 de la Ley Falloux (1850) aún en vigor. *La integración*: según el artículo 3 de la ley, los centros privados pueden pedir su integración dentro de la enseñanza pública; sólo un pequeño número de centros se han decantado por esta opción. *El contrato simple*, por el que el Estado sólo atiende a la remuneración de los profesores, aunque los gastos de funcionamiento pueden ser sufragados por la municipalidad si ésta acepta y suscribe un convenio con el centro. *El contrato de asociación*, que otorga a los centros una ayuda financiera importante a cargo del Estado, ayuda que cubre la mayor parte de los gastos corrientes (salarios del personal docente y del personal no docente, gastos de funcionamiento) y otros (Ley Guermeur, de 28 de junio de 1977).

5. Este punto debe matizarse en la medida en que en zonas en donde la enseñanza privada está fuertemente implantada y se ocupa de casi la mitad de la población escolar, algunos de sus centros (secundarios y técnicos) garantizan un servicio educativo que no está contemplado por el sector público. Por otro lado, la Ley Debré, en su preocupación por evitar esta «duplicación», precisa que la obtención de un contrato de asociación por parte de un centro depende de que exista una «necesidad escolar que satisfacer». Esta noción podría interpretarse de una manera cuantitativa, ya que la comisión académica de la carta escolar era la encargada de pronunciarse acerca de este tema y, por tanto, podía tomar en cuenta las plazas disponibles en la enseñanza pública. La Ley de 1 de junio de 1971 (llamada Debré-Pompidou) incluyó una interpretación más amplia de la «necesidad escolar», ya que ésta debe «ser apreciada en virtud de los principios enunciados en el artículo 1.º de la ley de 31 de diciembre de 1959, que garantiza a los centros regularmente abiertos la libertad de enseñanza, es decir, la elección de las familias y el respeto al carácter propio del centro». *Enseignement Catholique*, Documents, n.º 321, septiembre de 1976.

lógico suponer que la elección de la enseñanza privada se debe a que se ha establecido una comparación entre los dos sectores, lo que equivale a decir que, detrás de la cuasi similitud institucional de estos dos sistemas (misma financiación, mismo cuadro docente, mismos exámenes, misma administración tutelar...), existen diferencias funcionales debidas al hecho de que no aseguran el mismo tipo de servicio educativo.

Si esta hipótesis fuera exacta, si el conjunto de centros privados constituyeran una alternativa en materia de oferta educativa, quizá se podría esperar que esta partición de tareas tuviera unos efectos funcionales; que la suma de las conductas de los distintos actores —es decir, de las familias (la demanda), los centros (la oferta) y los poderes públicos (que ejercen su influencia mediante la acción legislativa y reglamentaria sobre la regulación del mercado)— engendrara la puesta en funcionamiento de un sistema educativo (1.º y 2.º grados) caracterizado por la existencia de dos aparatos paralelos y complementarios. Al asegurar los servicios de los que, desgraciadamente, la enseñanza pública no puede o no quiere encargarse, la enseñanza privada atenúa muchas de las dificultades a las que debe enfrentarse el servicio público y contribuye de este modo al «buen» funcionamiento del conjunto del sistema.

Brevemente, citaremos dichas dificultades, que son de tres clases:

La primera nos remite al problema de la distribución de los recursos públicos. Los gastos en materia de educación representan, después de los de Defensa, el capítulo más elevado del presupuesto del Estado. Si este último atendiera a sus funciones educativas sometiéndose a las demandas de los agentes sociales concernidos por la enseñanza, es decir, tanto el personal docente como las familias y los empresarios, los gastos crecerían considerablemente. La existencia de la enseñanza privada permite, en cierta medida, soslayar la contradicción entre la importancia de la demanda y la limitación de los recursos disponibles, ya que, gracias ella, el Estado se libera de los gastos en materia de educación cediéndole sectores enteros de formación —como, por ejemplo, ciertas modalidades de la formación profesional y la enseñanza de refuerzo y recuperación—, y, cuando la subvenciona, se ahorra grandes cantidades de dinero en lo que le costaría cada alumno que pasa a estar a cargo del sector privado.[6]

La segunda dificultad obedece a la doble función que debe asumir todo sistema educativo. En primer lugar, la de socialización, es decir, la de encargarse de un modo no selectivo de los grupos de edad susceptibles de recibir la formación necesaria que en un momento dado se establece como el mínimo al que debe acceder todo ciudadano si no quiere hipotecar sus posibilidades de integración económica y social (la enseñanza de masas). En segundo lugar, la función de «certificación»[7] (es decir, la determinación del valor socioeconómico de un individuo, y, por consiguiente, el derecho que tiene a acceder a un cierto estatus a partir de su valor social), seleccionando a todos aquellos que

6. La enseñanza privada se ocupa del 16 % de la población escolar y sólo recibe un 10 % del presupuesto para educación.

7. Retomamos este concepto de B. Girod del l'Ain, «Effet certifiant et effet clientèle», *Esprit*, n.º esp., noviembre-diciembre de 1978.

son juzgados aptos para recibir la enseñanza (educación e instrucción) que generan las «elites».

El mismo aparato educativo puede difícilmente garantizar conjuntamente las dos funciones, ya que no puede estar abierto a todos, o a casi todos (función de socialización), y a la vez producir una jerarquía (función de certificación). La solución que ha prevalecido hasta la fecha ha consistido en poner en funcionamiento dos aparatos escolares a fin de que cada uno de ellos asegure prioritariamente una de estas dos funciones: es lo que sucede actualmente con la enseñanza superior. Todos los bachilleres pueden acceder a la universidad, pero los 800.000 estudiantes de nuestras universidades reciben en su mayoría una formación carente de valor certificador; en cambio, los 150.000 jóvenes integrados en las estructuras de enseñanza que practican una selección rigurosa previa (secciones de técnicos superiores, institutos universitarios de tecnología, escuelas superiores y determinados centros universitarios)[8] pueden prever los resultados de su escolaridad respecto a la obtención de un «billete» de entrada en la vida activa.

Hasta hace poco, esto era también lo que sucedía en la enseñanza general. Existían dos escuelas, la del «pueblo» y la de los «notables»,[9] bien separadas tanto institucional como espacialmente. «La escuela del pueblo», es decir, la primaria, «la comunal», sistema que, a pesar de constituir un marco de normalización, también se revelaba como productora de un saber básico, se prolongaba mediante sus niveles superiores (enseñanza primaria superior, escuelas profesionales superiores y hasta algunas escuelas de ingenieros como la de Artes y Oficios) en instancias productoras de competencias pertenecientes a los estatus y roles de las clases medias. «La escuela de los notables» —clases de nivel elemental de los liceos, liceos, facultades y escuelas universitarias— podía simultanear desde un principio, incluso diferenciándolas, sus funciones de socialización y de producción de méritos.

Las diferentes medidas que, en las dos últimas décadas, se han tomado para acabar con estos dos sistemas, bien facilitando el acceso de los niños de las clases populares a los estudios secundarios, bien suprimiendo los elementos que diferencian a las dos modalidades —prolongación de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, supresión de las clases elementales de los liceos después del examen de admisión de sexto curso—, han propiciado un sistema relativamente estable dentro de su invariabilidad, manteniendo el principio de la separación institucional de los niveles de logro en el primer ciclo de segundo grado —jerarquía de las etapas (I-II-III), jerarquía de los establecimientos (centros de enseñanza general, centros de enseñanza secundaria y liceos)—. Sin embargo, en 1975 se desencadenó el gran cataclismo provocado por la reforma Haby: la reforma de la escuela. Esta reforma prolonga el tronco común de la escolaridad[10] desde el

8. A los que hay que añadir las formaciones universitarias que fijan un *numerus clausus* y, por tanto, establecen una selección, como sucede con los estudios de medicina.

9. Para profundizar en la formulación de Antoine Prost, véase *L'enseignement en France, 1800-1967*, París, Armand Colin, 1968.

10. A excepción de las secciones de educación especial hacia las que son orientados al final de la primaria los niños que presentan grandes dificultades, y de las clases profesionales de nivel

fin de los estudios primarios (7.° curso, 10-11 años) hasta el del primer ciclo del segundo grado (3.er curso, 14, 15 años), instituyendo para este ciclo un único tipo de centro, el colegio, en donde las clases están rigurosamente indiferenciadas.

Esta reforma ha sido presentada por los poderes públicos como la respuesta a una voluntad igualitaria respecto de las oportunidades en materia de enseñanza en función del medio social mediante la uniformidad (establecimientos y clases) de las estructuras de acceso. En tanto los medios que se ponen a disposición del personal docente para impulsar o mantener en el nivel adecuado a los alumnos en situación de fracaso o con dificultades escolares (política de refuerzo) se sigan manteniendo en la misma medida en que están actualmente —lo que entraña su total ineficacia—, resulta lógico dudar de que esta reestructuración se haya llevado a cabo con el objetivo de conseguir una igualación de la enseñanza. Sencillamente, esta reforma constituye la expresión de una racionalización funcional. Desde el momento en que la edad para el fin de la escolarización obligatoria llega hasta los dieciséis años, desde el momento en que en la práctica se ha instaurado hasta esa edad una enseñanza de masas (enseñanza que se ocupa del total de la población en edad escolar), no es viable su funcionamiento manteniendo normas pedagógicas que afectan al 70 % de los efectivos (los de los antiguos ciclos II y III) de la población escolar que se halla por debajo del nivel que se estima como normal, so pena no sólo de dar lugar a una enseñanza inadaptada, es decir, que no se corresponde con las posibilidades de consecución de objetivos de la mayoría de los individuos, sino también de acentuar el carácter selectivo y socialmente desigual del sistema de enseñanza.

Con esta reforma, el primer ciclo del segundo grado ha dejado de ser el primer nivel de estudios del ciclo secundario para convertirse en el último nivel del ciclo primario,[11] mientras que se espera que este movimiento no alcance también al segundo ciclo hasta desembocar en una escolarización de masas que llegue a los dieciocho años (se considera la posibilidad de incluir la clase de segundo grado en el «tronco común»).[12]

y preparatorias que, al finalizar el 5.° curso, constituyen el destino de alrededor del 20 % de los alumnos.

11. La actitud de los poderes públicos es a este respecto muy clara: declaraciones ministeriales que definen este ciclo como el de la conclusión de la formación de base común a todos los jóvenes franceses y creación de un cuerpo de profesores encargados de este ciclo y vinculado por origen y nivel de formación al cuerpo de maestros, mientras que el cuerpo de profesores de secundaria tiende a estar encuadrado dentro del marco del segundo ciclo.

12. Por otro lado, desde hace algunos años, la entrada en el segundo ciclo parece ser cada vez más fácil. En efecto, el porcentaje de alumnos de la clase de 3.° que prosiguen sus estudios en la de 2.° aumenta de un modo regular en la enseñanza pública (1973-1974: 46,9 %; 1974-1975: 47,9 %; 1975-1976: 50,3 %; 1976-1977: 52,6 %; 1977-1978: 53,1 %), mientras que, en cambio, desciende en la enseñanza privada, ya que en 1973-1974, el 54,8 % de los alumnos privados de clases de 3.° accedieron a 2.° y en 1977-1978 este porcentaje bajó 1 punto, al 53,8 %, y subió 6 en el sector público. Esta más amplia abertura del 2.° ciclo público se verá forzosamente acentuada cuando «la generación Haby», actualmente en clase de 4.°, termine, el año próximo, la escolaridad de primer ciclo, a menos que se lleve a cabo una selección rigurosa, lo que parece muy improbable (ya que el nivel de selección está en función de la presión que se ejerce desde abajo y tiende a bajar cuando ésta aumenta).

Desde el momento en que la heterogeneidad de las clases del primer ciclo hace difícil mantener una enseñanza a un nivel correspondiente al del antiguo ciclo I de los liceos, que propiciaba una enseñanza prolongada en el tiempo, desde el momento en que se suprimen las repeticiones de curso (excepto cuando lo demandan las familias), en clases de 6.° y de 4.°, y desde el momento en que las medidas de «profundización» que deberían beneficiar a los buenos alumnos se abandonan antes de ser aplicadas y las medidas de «refuerzo» no producen los resultados previstos,[13] el tema de la degradación de la enseñanza pública, con el corolario del recurso a lo privado —que desde 1968 ha venido imperando en el «discurso burgués»—,[14] está adquiriendo cada vez mayor credibilidad, toda vez que los actores sociales implicados en la acción militante de la defensa de la escuela pública lo apoyan a la vez que lo denuncian.[15]

La acción conjugada del Estado, que propicia que la enseñanza privada se beneficie más que la pública (más adelante volveremos a insistir en este punto) de ciertas categorías de establecimientos privados que pueden llevar a cabo una pedagogía de calidad y, en consecuencia, de que haya familias que por este motivo opten por dichos centros, quizá conduzca —al instaurar, de hecho, nuevamente los ciclos— a crear las condiciones para un funcionamiento satisfactorio (separación de los dos aparatos de escolarización: de «masas» y de «elites») del sistema.

La tercera dificultad que el sector público de educación debe afrontar es la del tratamiento de la diferencia, es decir, la posibilidad de ofrecer a los usuarios una gama de opciones que, más allá de la diversidad de los contenidos pedagógicos correspondientes a los distintos niveles y ciclos de enseñanza, presente diversos modos de inculcación de dichos contenidos y que se haga cargo de los alumnos.

En la actualidad, la demanda de educación está extremadamente diversificada.[16] Dado que en el marco actual que hemos expuesto no nos es posible desarrollar lo que a nuestro parecer constituye una nueva dimensión del fenómeno educativo, nos contentaremos con mencionar brevemente este problema.

La nueva relación que mantienen las familias con el sistema educativo

13. El fracaso de la política de refuerzo en clase de sexto se constata en la Circular del 15 de junio de 1977, que establece para el segundo año de la reforma estructuras de ayuda destinadas a los alumnos con dificultades. Sobre este problema, véase el número especial dedicado a la pedagogía de apoyo de *Les Amis de Sèvres*, n.° 3, septiembre de 1978.

14. Al articularse preferentemente con uno de los dos temas: «escuela pública-desorden» y «escuela pública-cuartel», según las preferencias de este discurso, generalmente de acuerdo con las de los grandes semanarios de opinión, se sitúa ideológicamente a la «derecha» o a la «izquierda».

15. Véase, por ejemplo, J. Cornec, *Pour l'École Libre*, París, Robert Laffont, 1977, pp. 190-191. Por otra parte, hay que destacar que este tema de la degradación del servicio público es constantemente esgrimido por los sindicatos de enseñantes para justificar sus reivindicaciones.

16. Actualmente estamos estudiando esta demanda de las familias a partir de una muestra (N = 1.200) de llamadas telefónicas dirigidas a Inter Service Parents, organismo gratuito y de consulta puesto en marcha por l'École des Parents et des Educateurs a partir de una campaña de entrevistas a las familias que han optado por educar a sus hijos en la enseñanza privada. *Rapport A.T.P. Éducation du C.N.R.S.*, de aparición en 1980 en colaboración con Laure Amar.

está caracterizada por la necesidad de éstas —como demandantes de educación— de decantarse por las diversas alternativas. Antes de que nuestro sistema educativo se viera sometido a los profundos cambios que han marcado estos últimos veinte años, la relación que las familias mantenían con dicho sistema se basaba en una total confianza respecto de la institución. Esta última se encargaba de la definición y de la puesta en práctica del proceso educativo según unos ciclos bien definidos, que se ajustaban, en su conjunto, a los valores de la familia y a sus objetivos sociales. La familia no tenía que llevar a cabo ninguna elección, ya que estaba de acuerdo con la escuela en lo concerniente a los valores educativos y a los medios que los garantizaban: el niño pasaba a estar a cargo de un aparato de clase («escuela del pueblo» o «escuela de notables»). La simplificación de la organización de cada uno de los ciclos, la homogeneidad de los centros situados en los mismos niveles y en las mismas redes, y la inexistencia de tramos de orientación que implicaban algún tipo de selección, propiciaba que la escolaridad se incluyera dentro de un proceso mecánico que excluía, o al menos limitaba en grado sumo, la toma de decisión individual.

En la actualidad, las cosas son de otra manera: forzosamente, las familias y los alumnos mayores se ven en la obligación (obligación formal, para los de las capas sociales más desfavorecidas)[17] de elegir, es decir, de formular una demanda educativa específica y, en consecuencia, de hacer más patentes las diferencias existentes.

En nuestra opinión, tres factores intervienen principalmente en la producción de esta nueva relación con la oferta educativa.

En principio, la complejidad creciente del aparato educativo, que se manifiesta en los distintos niveles de educación, en los ciclos y en las opciones (por ejemplo, existen doce bachilleratos generales y dieciséis técnicos) y que se ve acrecentada por la existencia de diferencias de hecho que van en detrimento de la uniformidad institucional: diferencias de valor respecto del mercado tanto de los estudios como del empleo, de los bachilleratos y los diplomas de enseñanza superior, en la categoría de las universidades, en el cambio de «posición jerárquica» de ciertas especialidades (por ejemplo, la revalorización de las escuelas de ingenieros de Artes y Oficios y de las escuelas mercantiles).

De todo esto se desprende que la orientación se convierte en un juego de reglas ocultas que no sólo necesita ser dominado,[18] sino también una definición de los objetivos y de los medios, y, en consecuencia, de las exigencias, si se quieren establecer las estrategias precisas.

El segundo fenómeno que nos parece importante —como factor explicativo de los cambios de actitudes respecto de la escuela— es el de la desaparición del consenso en materia de educación, es decir, del acuerdo colectivo sobre el modelo de hombre y de ciudadano que la escuela, junto con los otras instancias de socialización, está encargada de formar.

La escuela que instauraron los legisladores republicanos de finales del siglo XIX, o, mejor dicho, la representación ideológica que éstos contribuyeron a forjar y a imponer (ayudados por otras instancias productoras de representaciones colectivas, como la Liga de Enseñanza) puede parecer como una tentativa de elaborar un compromiso, una creación colectiva en la que la nación estaba por encima de cualquier antagonismo de clase. Este compromiso fue posible no sólo porque existía un acuerdo sobre el valor de la instrucción como tal, sino también porque se impusieron las concepciones acerca del hombre, del niño y del ciudadano que subyacían al proyecto educativo —puesto que se ajustaban a los valores del conjunto de las clases sociales—, en todas las categorías de los agentes sociales.

Someramente diremos que este modelo educativo podía considerarse como «adultocéntrico», ya que concebía al niño como un individuo que tenía que recibir un formación coactiva que propiciara su paso a la madurez, al estatuto de persona; este modelo se identificaba con una representación muy amplia de las relaciones entre los individuos y la sociedad, y refrendaba el valor del trabajo y la responsabilidad del individuo respecto de la colectividad.

En nuestros días se sustentan unos valores nuevos: primero en los sectores estrictamente sociales y después, de un modo generalizado, en otros medios más heterogéneos de la sociedad. Retomados y difundidos por los medios de comunicación —que han tomado a su cargo la tarea de producir y difundir los modelos culturales—,[19] estos valores se han impuesto como estereotipos sociales que no resulta correcto cuestionar.

Se ha diseñado una nueva imagen del hombre basada en un proyecto educativo distinto, y ambos —imagen y proyecto— son antagonistas respecto de los modelos humanos y educativos tradicionales.

De repente, el niño pasa a convertirse en un portador de potencialidades que hay que preservar para asegurar su desarrollo cuasi espontáneo: se le ha de escuchar forzosamente a partir de la acción educativa y hay que prestarle una total sumisión y ayuda. La felicidad deja de ser una conquista para convertirse en un derecho, es decir, ya no constituye el fruto más o menos tardío de los esfuerzos personales, sino que se basa en la búsqueda de la satisfacción inmediata, en la primacía del principio del placer. Las relaciones en la colectividad también se han invertido: la sociedad ha dejado de constituir una competencia de los agentes sociales —que mediante sus conductas individuales aseguran su continuidad—, y está considerada como una instancia *per se*, con la obligación de «asistir» al ciudadano cuando éste se lo pida.

A partir de ahí, en el sistema pedagógico —y muchas veces en el propio ámbito de los actores sociales— se produce un enfrentamiento entre dos concepciones educativas distintas. A menudo, los actores sociales no son capaces de dotar de coherencia al sistema pedagógico, bien porque coexisten

17. Sobre las relaciones de las familias de estos medios con la escuela véase E. Tedesco, *Des familles parlent de l'école*, París, Casterman, 1979.

18. Todo un aparato se ha puesto en funcionamiento para conseguirlo: organismos públicos o privados de orientación, la prensa especializada con algunos logros notables, como la *Guide de l'Étudiant*, o el del *Monde de l'Éducation* (revista mensual aparecida a finales de 1974, con una tirada de 130.000 ejemplares, y con 1.482.000 lectores, de los que 1/3 son padres; 1/3, estudiantes, y un 40 % tiene de 15-24 años) y otros tipos de servicios, como Inter Service Parents, que, sólo en su centro de París, atiende a más de 8.000 llamadas al año.

19. Esencialmente la prensa femenina, los grandes semanarios de opinión y las obras sobre educación destinadas al gran público.

unos valores y representaciones contradictorios, bien porque subsiste una escisión entre las producciones simbólicas y las prácticas efectivas.

Esas dos concepciones educativas, que, *grosso modo*, se podrían calificar de autoritaria y liberal, se «desmultiplican», se plasman en prácticas pedagógicas exclusivas (no se puede al mismo tiempo aplicar una pedagogía liberal y otra «coercitiva»), que, según el manual elegido, el método utilizado, la existencia, o no, de un clima competitivo en la clase y la mayor o menor importancia que se otorgue a ciertas adquisiciones (ortografía, cálculo numérico, por ejemplo), harán que el niño se vea sometido a uno u otro modo de inculcación pedagógica, o —y ello es así en la mayoría de casos— a una presión pedagógica incoherente, bien porque a lo largo de los años pase de un maestro «modernista» a otro «tradicional», o bien porque el propio pedagogo no logre —o no esté autorizado, debido a la presión del medio (las familias, la comunidad docente, la administración)— dotar a su práctica de la necesaria coherencia.

Ante la desaparición de ese consenso, las familias se enfrentan a la necesidad de definir por sí mismas su proyecto educativo y, a partir de ahí, se ven más o menos incitadas —dependiendo de la importancia que otorguen a la realización de ese proyecto y según sean sus posibilidades de acción— a elegir las instancias educativas apropiadas.

No obstante, ¿pueden hacerlo dentro del marco del sector público? Difícilmente, aunque sólo sea porque el campo en donde elegir es muy limitado. Ciertamente, existen, aunque en un número muy restringido, centros públicos que experimentan, o están encargados de hacerlo, la puesta en práctica de una pedagogía «nueva»[20] (por ejemplo, las familias residentes en París, siempre que estén de acuerdo con el proyecto educativo propuesto y siempre que vivan en el sector escolar de que dependen dichos centros, pueden solicitar la admisión de sus hijos en Vitruve, Maurice d'Ocagne o Decroly). Por otro lado, respecto del «clima» escolar y del tipo de vínculo pedagógico instaurado pueden existir unas notables diferencias entre los centros públicos y el personal docente de un mismo establecimiento. Y dado que esa información prácticamente no está al alcance de los usuarios,[21] ello sugiere que quizá esté retenida por los profesores y por los directores de los centros (por el mito de la homogeneidad del servicio público y como reacción «burocrática» motivada por la solidaridad corporativa), y ni siquiera a aquellos que la poseen se les da —o sólo excepcionalmente— la posibilidad de elegir una opción.

20. Pero en cambio, que nosotros sepamos, no existen centros que apliquen una pedagogía «tradicional» coherente (la pedagogía más generalizada en la enseñanza pública constituye un compuesto más o menos heterogéneo de concepciones y prácticas liberales y autoritarias) y, sin embargo, hay una importante demanda por parte de las familias respecto de esta clase de servicio. Sobre las escuelas experimentales de primer grado véase J. Foucambert, *Évaluation comparée de quatre types d'organisation à l'école élémentaire*, París, Institut National de Recherche Pédagogique, 1979.

21. En el marco de nuestros actuales trabajos sobre la demanda educativa de las familias (*op. cit.*), llevamos a cabo una encuesta dirigida a los directores de los centros públicos. Por ejemplo, en lo concerniente a las escuelas elementales de barrios «burgueses», las directoras y los directores preguntados generalmente opinan que los padres «informados», que les presionan para que su hijo se eduque con un profesor en concreto, representan el 5-7 % de las familias de la escuela.

En cambio, las bases que permiten dicha elección son explícitamente propuestas por parte de los centros privados y resultan fácilmente accesibles para las familias, aunque sólo sea por la abundante documentación escrita de que disponen dichos centros y las numerosas guías informativas que proporcionan los organismos privados —tanto laicos como confesionales— encargados de recibir y orientar a las familias.

Una vez identificado el «producto» (en este caso, el servicio educativo que garantiza el centro privado) —muchas veces dicha identificación se lleva a cabo por medio de un folleto explicativo que contempla todos los puntos sobre los que el demandante tiene derecho a informarse—, puede establecerse una relación contractual definida por la existencia de tres términos: oferta, demanda y objeto. Este tipo de relación que se instaura y que, conviene destacarlo, no existe cuando el ofertante es el sector público, no sólo está en consonancia con las relaciones que imperan en las sociedades mercantilistas como la nuestra, sino también parece ser la que mejor se adecua a la nueva actitud de muchas familias respecto del sistema educativo, actitud que puede interpretarse como una prolongación del «consumerismo» (actitud crítica por parte del consumidor) acerca del producto educativo.

La tensión que subyace en la demanda educativa, la diversidad del producto ofertado y la pérdida de confianza respecto a los prestadores del servicio (el aparato educativo) hacen que cada vez más crezca el síndrome de «¿qué elegir?» y que ello se dé especialmente entre las clases sociales (capas medias y nueva burguesía) que desarrollan una mayor ansiedad en cuanto al consumo —ya que las nuevas posibilidades que se les ofrecen no se basan en el dominio del consumo, dominio que sólo puede adquirirse mediante el conocimiento de su código de utilización.

A esta actitud del «aparentemente experto» consumidor, el sistema educativo privado responde ofreciéndole una gama de «productos» cuya utilización le será facilitada mediante la producción de unas auténticas fichas de consumidores.[22]

Quienes demandan educación pueden entonces beneficiarse de dos clases de prestación de servicios: un «menú impuesto», que puede ser excelente o mediocre (el sector público) y un «menú a la carta» (el sector privado) para aquellos que tienen una demanda específica que satisfacer y que, cuando esta demanda es de una cierta naturaleza —como, por ejemplo, de formación de «excelencia» o, por el contrario, de «repesca»—, poseen los medios financie-

22. «A los padres a quienes aterra la uniformización y la igualación por abajo, consecuencias lógicas de las reformas demagógicas e igualitarias del sistema escolar, la enseñanza privada, con sus dos millones de alumnos, les ofrece múltiples posibilidades. Para responder a la demanda de estos padres el *Figaro Magazine* ha creado una nueva sección: "las fichas-consejo" sobre la enseñanza.» (Véase *Figaro Magazine*, a partir del 10 de febrero de 1979. El conjunto de estas fichas puede consultarse en la obra del periodista a cargo de la sección, véase F. Fossaert, *Choisis une école*, París, Albin Michel, 1979.) Para cada centro sometido al «banco de pruebas», estas fichas proporcionan información sobre doce cuestiones normalizadas (estatuto, coste de la escolaridad, resultados en bachillerato, marco disciplinario, etc.) y una fórmula de identificación global: «Una de las diez mejores escuelas de Francia«, «Un centro serio y sin sorpresas», «La enseñanza católica *new look*»; síntesis de las apreciaciones obtenidas mediante cinco criterios: estilo, métodos, formación, personalización, ambiente.

colar a los cursos terminales (éste es el caso del 69 % de estos centros, que comprenden al 84 % de los alumnos).

Se trata de establecimientos de solera, reputados por la calidad de su instrucción (hay más de un 80 % de éxitos en el acceso al bachillerato) y por el rigor de su educación, que constituye al mismo tiempo una educación cristiana en sus formas tradicionales y una educación de clase. Dentro de esta categoría de centros predominan preferentemente los alumnos varones.

Para ilustrar este tipo de establecimientos, que, junto con el tipo siguiente, tiende a ser percibido como la forma más representativa de la enseñanza católica, a continuación presentaremos brevemente un gran centro del distrito VI, calificado por el autor de las «fichas sobre la enseñanza» del *Figaro Magazine* como «una de las mejores escuelas de Francia».

Se trata de un colegio masculino fundado en 1808, que no sólo garantiza la totalidad de la escolaridad, sino también —por medio de un convenio con un liceo— la preparación para las escuelas superiores (500 alumnos sobre 2.710). Este centro ofrece un internado en donde se concentran el 14 % de los alumnos, la mayoría de los cuales —un 9 %— asisten a las clases preparatorias para las escuelas superiores.

El importe de la tarifa de escolaridad de este establecimiento es uno de las más elevados entre los de su clase (unas nueve mil pesetas al mes).[28] Aunque se trate de algo excepcional en un establecimiento confesional, el centro no está dirigido por una asociación —según la ley de 1901—, sino por una sociedad.

Los efectivos del cuerpo docente son realmente importantes: 111 profesores a tiempo completo (sin contar a los profesores de educación física) y 22 a tiempo parcial, más 81 personas vinculadas con las tareas educativas (psicólogos, tutores, vigilantes, animadores, etc.) y otras 105 dedicadas a tareas administrativas y de mantenimiento. De 133 profesores, 10 son religiosos y los 123 restantes forman parte del personal contratado.

La cuasi totalidad de los alumnos cursan todos sus estudios en el propio centro: el 99 % de los alumnos de preescolar vuelven a encontrarse en primaria; el 95 % de los de primaria, en el primer ciclo, y el 80 % de los del primer ciclo, en el segundo.

Los alumnos nuevos (en el curso pasado ingresaron 510) proceden en sus dos terceras partes (360) de otros centros privados.

El alto nivel escolar del centro —un 83 % del alumnado superó las pruebas de acceso al bachillerato, y un 55 % con mención especial— hace que los responsables de este establecimiento declaren que se trata de un centro superior a los de la enseñanza pública, lo que concuerda con las medidas de selección que rigen la admisión de nuevos alumnos, puesto que se practica una apreciación de los resultados escolares de los alumnos candidatos cuyos centros de procedencia daban como aptos para pasar a una clase superior. Así, en el último curso, 150 alumnos no fueron admitidos por dos motivos (de

28. Recordemos que se trata de tarifas de 1976-1977. La relación de precios para los centros concertados en los cursos terminales iba de unas 1.000 a 10.000 pesetas.

mayor a menor importancia): por un insuficiente nivel escolar y por falta de plazas.

La formación religiosa que se imparte en este centro responde a los cánones tradicionales: catequesis, preparación a los sacramentos, organización de retiros y de sesiones de estudio...

2. Los centros de educación para las clases altas

Se parecen bastante a los del tipo precedente, pero, como en su mayoría están reservados a las jóvenes de «la buena sociedad», su principal objetivo no es lograr una «excelencia» escolar y, en consecuencia, admiten a una población relativamente heterogénea desde el punto de vista académico, ya que lo esencial es que el alumno reciba un tipo de educación que consagre su pertenencia a las clases dominantes tradicionales.

El modo de socialización al que corresponde la formación que garantiza este tipo de establecimientos se fundamenta en un reclutamiento social muy homogéneo, y en el mantenimiento de un «estilo de la casa» que, aunque a veces no exija llevar uniforme, sí otorga una gran importancia al modo de vestir, e incluye una formación religiosa de tipo tradicional, que casi siempre —a pesar de lo que dice la ley— llega a ser obligatoria, así como prácticas paraescolares garantizadas por el propio centro: tanto prácticas «sociales» y de «asistencia escolar a niños de medios modestos» como «mundanas», es decir, danza clásica, conciertos, teatro, natación, patinaje...

Este tipo de establecimientos representa el 19 % del conjunto de los centros confesionales y acoge al 23 % del alumnado. Al contrario de lo que sucedía con los del primer tipo, una parte importante de los centros pertenecientes a esta categoría la constituyen los establecimientos de primer grado (el 42 % de los de su clase y el 25 % de los alumnos), aunque los centros que garantizan la escolaridad completa ocupan un lugar que sigue siendo prioritario en cuanto a los efectivos de alumnos (el 29 % de los establecimientos de esta clase y el 50 % del alumnado).

3. Los centros innovadores

Constituyen el 5 % del conjunto de los centros confesionales y sólo engloban al 3 % de los alumnos. Son ante todo centros de primer grado (el 83 % de los establecimientos y el 75 % del alumnado).

La originalidad de estos centros —que los diferencia del conjunto de las características tradicionales de los establecimientos confesionales— reside en que ponen el acento en la búsqueda de una nueva relación y de un nuevo modo de inculcación pedagógica, dando mucha importancia al necesario desarrollo del niño. La clientela de estos centros está integrada por familias pertenecientes a las capas jóvenes y modernas de los medios sociales acomodados. Son padres que se podrían definir como «abiertos».

Señalemos que si en el vecino establecimiento elitista las familias deben pagar unas nueve mil pesetas mensuales, en este último establecimiento los gastos no superan las cuatro mil pesetas al mes.[37]

5. LOS CENTROS «REFUGIO»

A menudo resulta difícil diferenciarlos de los del tipo anterior; representan el 22 % de los centros y el 15 % de los efectivos de alumnos. Precisamente en estos centros es donde se puede encontrar un mayor porcentaje de los antiguos cursos complementarios (primer grado y primer ciclo del segundo grado, en el 32 % de los establecimientos de esta clase, que agrupan al 45 % de los alumnos). Suelen garantizar una enseñanza de carácter técnico no demasiado larga, y la mayoría de veces —aunque no exclusivamente— están ubicados en barrios populares.

Algunos de estos centros son de hecho escuelas gratuitas, de caridad, aunque muchos no participen plenamente de este carácter en la medida en que sólo una minoría de sus alumnos (inmigrantes, casos sociales) necesitan este tipo de asistencia.

Como centros representativos de este segmento citaremos a dos pequeños establecimientos del distrito XIV: una escuela maternal fundada en 1963 y ubicada en un barrio dormitorio, que se ocupa de «casos sociales (madres solteras, padres en la cárcel)», y un pequeño internado para alumnos de primaria, creado en 1976, a cargo de religiosas dominicas y reservado a las chicas. Tres religiosas integran el personal de esta escuela, cuyos precios son irrisorios (unas quinientas pesetas mensuales), y que acoge principalmente a «niñas con problemas, casos sociales e inmigrantes».

Del mismo modo, en el distrito XI, una pequeña comunidad de Hermanas de San Vicente de Paúl, con la ayuda de algunos seglares, se ocupan en un centro de primer grado de un centenar de alumnos de los que muchos «rozan la patología»; el 40 % de estos alumnos no son metropolitanos: un 10 % proceden del África negra; un 11 % de África del Norte; un 8-10 % son europeos extranjeros, y un 9 % antillanos. La directora del centro tiene claro el sentido de la acción que lleva a cabo: «Se trata de estar al servicio de los más pobres, y no de acogerlos para después volverlos a echar sin más, no es fácil, porque a veces nos gustaría expulsarlos de verdad.» La formación religiosa es algo que está fuera de lugar en este centro, «ya que ello más bien crearía guetos. Preferiría poner en práctica el Evangelio, enseñarles a vivir juntos, en fraternidad. Para sacarlos un poco de sus problemas, de sus compartimentos —quizá sea soñar demasiado—, me gustaría fomentar una noción de grupo».

37. El 15 % de los padres con unos ingresos familiares muy bajos están exonerados de pago.

La enseñanza laica parisiense

1. LOS CENTROS DE «EXCELENCIA» TRADICIONALES

No son demasiado representativos —sólo hemos encontrado dos establecimientos de esta categoría que engloban a un 5 % de los alumnos de la enseñanza laica—. Estas escuelas son prácticamente iguales a las confesionales de su misma categoría (esto es especialmente evidente en un centro femenino de primer y segundo grado ubicado en el distrito XVI, en donde la formación religiosa está prevista en el programa y se imparte a más del 80 % de las alumnas) y los grandes liceos parisienses.

Se trata de centros antiguos, cuya clientela pertenece a las clases altas, elegida por los mismos mecanismos de selección que se emplean en los establecimientos confesionales más acreditados: méritos escolares, vinculación con un cierto modelo de educación y, por último, coste de la escolaridad.

2. LOS CENTROS DE «EXCELENCIA» INNOVADORES

Ésta es la modalidad laica más específica de los establecimientos «de elite» (desde el punto de vista de reclutamiento social y del nivel escolar). Comprende el 12 % de los centros laicos y el 30 % del alumnado.

Estos establecimientos, que gozan de una gran demanda, tienen una estructura pedagógica que se corresponde con las expectativas educativas de la «fracción moderna» de las clases dominantes (la fracción «tradicional» envía a sus hijos a establecimientos del mismo tipo pero confesionales). Estos centros garantizan la puesta en práctica de las técnicas más avanzadas en materia de adquisición de conocimientos y su principal objetivo es la constitución de un contingente escolar de alto nivel.[38]

Con mucha frecuencia, estos centros —al igual que las grandes escuelas confesionales— garantizan la totalidad de la escolaridad, desde la enseñanza preescolar a los cursos terminales. Sin embargo, como por parte de ciertos segmentos sociales (burguesía media intelectual) se está desarrollando una demanda cada vez más concreta que pone el acento en la primera etapa educativa (maternal y primaria), las «nuevas» y «activas» escuelas de primer grado están ganando terreno en este campo. En este tipo de centros la excelencia escolar no está fijada como un objetivo específico, sino que se halla mediatizada por la acción que se ejerce sobre el niño a fin de conseguir que desarrolle sus múltiples capacidades. No obstante, eso no impide que la mayoría de estas escuelas proporcionen a sus alumnos las bases objetivas para conseguir unos brillantes resultados escolares ulteriores: bilingüismo y aprendizaje de lectura precoces.

38. Generalmente, el índice de aprobados en el acceso al bachillerato sobrepasa el 90 %.

deja a discreción de los interesados la tarea de garantizar, dentro de un marco reglamentario, la puesta en práctica de este servicio.[40]

A nuestro entender, el sentido social de la enseñanza privada se deriva de la función general que asume: garantizar una respuesta a las demandas que la enseñanza pública no alcanza a atender;[41] por tanto, corresponde a una necesidad funcional, es decir, es la «válvula de seguridad», la «rueda de repuesto» del sector público.

Pero, de hecho, esta complementariedad constituye una competencia, ya que, como la enseñanza privada ha dejado de ser en lo esencial un sistema de educación cuya función primordial es la de ofrecer aquello de lo que la enseñanza pública laica no puede institucionalmente hacerse cargo (lo que en otro tiempo constituía «la escuela libre», cuando ésta se definía como escuela confesional), pasa a hacerle la competencia a la enseñanza pública, puesto que la naturaleza de sus servicios entra dentro de las competencias de esta última.

Si hay competencia, o, si se prefiere, «una cierta emulación», las reglas del juego quieren que ninguna de las dos partes goce de ningún tipo de ventajas y que gane el mejor. Ahora bien, eso no es así. Sin querer hacerlo extensivo a todos los centros, resulta evidente que, a fuerza de medidas legislativas, la enseñanza privada goza de unas condiciones de funcionamiento mucho mejores que las que rigen la vida de la pública.

Este tema requeriría un desarrollo más extenso; así pues, señalemos simplemente que en tanto servicio público, en tanto organización «burocrática», el sector público debe soportar la carga de un cierto número de servidumbres: obligación de acoger a todo el mundo, centralismo y rigidez que dificultan el surgimiento de diferencias en el interior del aparato y autonomía de los diferentes agentes —lo que genera conflictos de poder reglamentados de manera burocrática (es decir, dejados en suspenso) y no según una dinámica funcional—,[42] etc.

Ahora bien, no sólo el sector privado goza de las ventajas[43] de la libre empresa, sino que se le conceden ciertos privilegios que hacen que sea un

40. Como ya hemos comentado, la inmensa mayoría de los centros católicos están dirigidos por asociaciones según la Ley de 1901 (el 95 % de los alumnos en toda Francia); estas asociaciones, los Organismos de Gestión de la Enseñanza Católica, están integradas por padres de alumnos, por lo que, en teoría (ya que existe una variación a favor de los «notables»), éstos representan a la base real, a los ciudadanos directamente concernidos. También conviene señalar que muchos centros tienen una autonomía muy limitada —de hecho, cuando no de derecho— por el poder jerárquico de la Iglesia (direcciones diocesanas y episcopado).

41. Sucede así porque no dispone de los medios necesarios o porque, al ser una escuela estatal, no puede hacer otra cosa; pero éste es otro problema.

42. Pongamos un ejemplo muy sencillo: la unidad pedagógica de un centro constituye un factor esencial de su eficacia; ahora bien, ni el director de un centro público ni el «equipo pedagógico» compuesto por los profesores disponen de los medios institucionales para instaurarla.

43. Si nos basamos en la eficacia de la organización y no en la satisfacción de sus agentes. Para hacerse una idea de las quejas que los profesores del sector privado pueden presentar respecto de algunos de sus «patronos», puede leerse el «libro blanco» editado por la Federación de la Enseñanza Privada (CFDT), *Libres dans l'école libre?* (París, Maspero, 1978), del que, entre otros, destacamos el siguiente extracto de un discurso de un director de un centro de París: «El director de una escuela es, en efecto... el gerente de una empresa de derecho privado... La buena marcha de la empresa Saint-Michel está regida por las reglas económicas de la oferta y la demanda, y yo, junto con el consejo de administración, deseo ver prosperar a nuestra empresa» (p. 39).

sector favorecido dentro de la enseñanza, como, por ejemplo, el reconocimiento de la imprecisa condición de «carácter propio», el abandono por parte de la Administración de la reglamentación que concierne al importe de las contribuciones financieras de las familias,[44] la facultad otorgada a los directores de los centros privados —mediante la ley Guermeur— para elegir a sus profesores[45] y la libertad de que goza la enseñanza privada para formar a sus propios agentes con los créditos del Estado.

44. Los centros concertados son libres de organizar las materias y actividades no contempladas por el contrato. En principio la retribución financiera que se demanda a las familias tiene por función asegurar la financiación de estas actividades y las inversiones de la escuela. En un principio se fijó un umbral máximo en cuanto al importe de estos gastos de escolaridad, pero las escuelas privadas interpretaron estas normas como meramente indicativas y conservaron una gran libertad respecto de las tarifas. Después, los poderes públicos reconocieron este estado de cosas y les otorgaron tácitamente su aprobación (Decreto de 9 de septiembre de 1970).

45. Los Decretos de aplicación de la Ley Debré preveían que los profesores del sector privado fueran nombrados por el rector con el visto bueno del director del centro; la Ley Guermeur estipula que los profesores serán siempre nombrados por el rector aunque a propuesta del director del centro.

ANEXO

TABLA 1. *Comparación del número de alumnos de la enseñanza privada y la enseñanza pública parisina (1976-1977)*

	Pública	*Privada*	*Conjunto*	*% privada en relación al conjunto*
Maternal	59.544	12.318	71.862	17,1
Primaria	91.654	22.672	1.154.326	19,8
1.er ciclo	58.484	22.368	80.852	46,9
2.º ciclo	26.577	23.487	50.064	46,9
Total	236.259	80.845	1.674.208	130,7

FUENTE: *Servicio de Estudios Informáticos y Estadísticos*, París, Ministerio de Educación.

TABLA 2. *Distribución de los alumnos según los grados y ciclos de enseñanza. París (1976-1977)*

	Laica		*Privada confesional*		*Privada laica*	
	Alumnos	*%*	*Alumnos*	*%*	*Alumnos*	*%*
Maternal	59.544	25,2	10.359	17,4	1.959	9,1
Primaria	91.654	38,8	18.684	31,5	3.988	18,6
1.er ciclo	58.484	24,8	17.705	29,8	4.663	21,7
2.º ciclo	26.577	11,2	12.651	21,3	10.836	50,6
Total	236.259	100,0	59.399	100,0	21.446	100,0

FUENTE: *Servicio de Estudios Informáticos y Estadísticos*, París, Ministerio de Educación.

SEXTA PARTE

LOS SISTEMAS ESCOLARES

TEXTO 20

LA CONSTRUCCIÓN POLÍTICA DE LA ESCOLARIZACIÓN DE MASAS: SUS ORÍGENES EUROPEOS E INSTITUCIONALIZACIÓN MUNDIAL*

por FRANCISCO O. RAMÍREZ
y JOHN BOLI

Este artículo examina los orígenes de los sistemas de educación pública en Europa en el siglo XIX y la institucionalización de la educación de masas en el siglo XX en todo el mundo. Presenta una interpretación teórica de la educación de masas auspiciada por el Estado, que subraya el papel de la educación en los esfuerzos de los Estados para la construcción de la nación, compitiendo entre ellos dentro del sistema interestatal europeo. Trata de demostrar que el desarrollo político, económico y cultural en Europa condujo a un modelo que legitimó una sociedad nacional que alcanzó un nivel altamente institucionalizado en el marco cultural europeo y, más tarde, en el mundo. Este modelo hizo de la construcción de un sistema de educación de masas un componente fundamental e indispensable de la actividad de cualquier Estado moderno.

Durante los siglos XVIII y XIX, los Estados nacionales construyeron los sistemas de educación de masas que finalmente llegaron a abarcar la totalidad de la población infantil. La autorización, patrocinio, financiación y control estatal de la educación de masas se desarrolló en primer lugar en Europa occidental (Collins, 1977), convirtiéndose más tarde en el rasgo distintivo de un modelo altamente institucionalizado de desarrollo nacional en todo el mundo (Ramírez y Boli, 1982). Y, sin embargo, la mayoría de los estudios comparativos sobre educación pasan por alto, casi por completo, los orígenes históricos de los sistemas públicos de enseñanza (véanse los estudios de Altbach, Arnove y Kelly, 1982; Kazamias, 1977; Eckstein y Noah, 1969), ignorando, por consiguiente, el significado sociológico de la exitosa institucionalización de esta innovación social.

Examinamos los orígenes europeos y la institucionalización a nivel mun-

Esta investigación ha sido subvencionada por la National Science Foundation, subvención SES 84444420232 y el Stanford Center for Youth Studies. Agradecemos a John Craig, Raymond Grew, Thomas Held, Gero Lenhardt, John Meyer, Michael Olneck, Jens Naumann, John Richardson, Richard Rubinson, John Sutton y David Tyack sus críticas a borradores antiguos y recientes. Estamos especialmente en deuda con Randall Collins, quien, no compartiendo necesariamente los puntos de vista desarrollados en este artículo, facilitó su progreso proporcionándonos, para este y otros documentos sobre el mismo tema, comentarios pertinentes y sólidos que suponían un desafío. Sólo los autores son responsables del contenido de este artículo. Dirigir la correspondencia al profesor Francisco Ramírez, Departamento de Sociología, San Francisco State University, 1.600 Holloway Ave., San Francisco CA 94132.

* Título original: «The political construction of mass schooling: European origins and worlwide institutionalization», *Sociology of Education*, vol. 60 (enero de 1987), pp. 2-17. Traducción de María Beneyto.

dial del sistema público de educación de masas. Nuestro principal objetivo es el de explicar el auge y la legitimación del interés arrollador de los Estados-nación en la enseñanza pública. Explícitamente no tratamos de explicar el rápido aumento de la matrícula en la escuela primaria, aunque los estudios sobre este proceso resulten, por derecho propio, muy interesantes (véase, por ejemplo, Craig y Spear, 1983).[1] Algunos estudios existentes tratan de explicar las primitivas diferencias nacionales en las conexiones entre Estado y educación, tales como las variaciones en el grado de control centralizado sobre la educación (Archer, 1979); pero nosotros nos centraremos en las semejanzas transnacionales en el carácter institucional de los sistemas de educación pública. Estas semejanzas incluyen la aceptación ideológica de determinadas metas en la educación pública, la promulgación de leyes y disposiciones constitucionales, ratificando el interés del Estado en la educación de masas y la creación de ministerios y secretarías nacionales de educación.

Nuestro punto de partida es la observación de que el desarrollo del compromiso del Estado con la educación no fue solamente una respuesta a las necesidades de una economía industrial, a conflictos de clase o de estatus ni a una única coyuntura histórica en determinados países, tales como el carácter de la burocracia central en Prusia (Rosenberg, 1958), las revoluciones y reacciones en Francia (Gontard, 1976), el poder del campesinado en Suecia (Warne, 1929), o la ampliación de los derechos políticos a las clases trabajadoras en Inglaterra (Jones, 1977). Estos factores internos de nivelación social fueron sin duda importantes para modelar las características propias de los distintos sistemas de educación pública. Sin embargo, nuestro interés consiste en comprender la universalidad de la enseñanza pública: ¿por qué la innovación social representada por la educación de masas auspiciada por el Estado fue prácticamente adoptada en casi todos los países de Europa occidental durante el «largo» siglo XIX, desde Prusia (1763) a Bélgica (1914), a pesar de las grandes variaciones tanto en características sociales como en historia?

Para que este fenómeno cobre sentido, debemos tener en cuenta la amplia red cultural dentro de la que actuaban estos Estados-nación. Ésta no es una idea completamente nueva: Cohen (1970, 1979) ha expuesto que el Estado patrocinador de los sistemas de educación de masas solamente puede surgir en una red cultural de Estados-nación compitiendo entre ellas, y Reisner (1922) ha argumentado que la actuación del Estado en el terreno educativo es una consecuencia de los procesos competitivos entre las naciones europeas. Desde aquí pretendemos apoyar estos puntos de vista analizando la evidencia histórica en un determinado número de países europeos, para luego desarrollar una explicación teórica de este fenómeno.

Opinamos que los Estados europeos se comprometieron en sancionar, financiar y gestionar la educación de masas como parte de un esfuerzo para

1. Hasta cierto punto, los argumentos más generales formulados originalmente para explicar la expansión de los sistemas de enseñanza pueden también aplicarse al problema del control de la educación por el Estado (Katz, 1968), modos y niveles de desarrollo industrial y urbano, tipos y grados de conflictos de clase y de grupos o de estatus (Collins, 1979; Bowles y Gintis, 1976), tipos de regímenes políticos (Bendix, 1964), etc.

construir una política nacional unificada (cf. Ringer, 1977; Bendix, 1964). Con esta política se esperaba que los individuos descubrieran su identificación primaria con la nación, y se suponía que el poder del Estado se vería reforzado con la participación universal de los ciudadanos en los proyectos nacionales. Queremos señalar que, en algunos casos, una derrota militar o un fracaso en mantenerse al mismo nivel de desarrollo industrial que en los países rivales estimulaba al Estado a volcarse en la educación como un medio de revitalización nacional para evitar la pérdida de poder y prestigio en el sistema interestatal. En otros casos, cuando una nación que avanzaba hacia una posición de primera línea dentro del sistema era desafiada por sus rivales tratando de bloquear su ascenso a través de alianzas militares y medidas económicas, la educación de masas se utilizaba como un medio para conseguir una movilización global para asegurar el éxito continuo dentro del sistema. Los retos externos de este tipo representaban un importante estímulo para la actuación del Estado en la educación, no sólo porque exacerbaran los costes asociados a los obstáculos internos para el desarrollo y el éxito nacionales, incluyendo factores tales como el poder del clero, los privilegios estamentales o clasistas y autonomía de las subunidades políticas (Ringer, 1977).

Pero ¿por qué debería invocarse la educación de masas como un medio para acrecentar la unidad nacional y asegurar el éxito nacional en el sistema interestatal? En el pasado, las rivalidades competitivas y las crisis de integración nacional no habían conducido a la exigencia de que el Estado auspiciara la escolarización de masas. Ni es correcto suponer que la adopción obligatoria de la educación de masas reforzara de forma tan eficaz la posición de una nación-Estado dentro del más amplio sistema internacional ni que generara conductas imitativas. El interés del Estado en la educación de masas fue conformado por la construcción política de la educación de masas, es decir, por su conocida índole institucional más que por los efectos reales de la educación de masas obligatoria en las estructuras del Estado-nación.[2] Por ello, nuestra tarea es la de explicar por qué la extensión de la educación a las masas a través de un sistema obligatorio auspiciado por el Estado se transformó en una, en última instancia, irresistible respuesta a los retos del exterior.

La explicación que desarrollamos incluye dos ideas generales:

1. Los Estados-nación de Europa adoptaron los sistemas de educación pública porque su estrategia de organización era actuar de la forma más acorde con el modelo de sociedad nacional que se estaba desarrollando en Europa occidental. Consideramos este modelo como un conjunto de definiciones institucionalizadas de la realidad que actuaba como un universo simbólico (Berger y Luckman, 1966) asignando significado y legitimidad a algunas entidades, formas de organización, líneas de conducta, mientras hacía que otras resultaran ininteligibles e insoportables. El movimiento hacia una unión más estrecha entre Estado y escuela avanzaba a pesar, algunas veces, de

2. Estamos en deuda con el crítico anónimo que sugirió que reconocemos explícitamente que el interés del Estado en la educación de masas fue estimulado no por el carácter, inherentemente eficaz, de la educación pública sino por su supuesto carácter institucional

una profunda oposición, ya que un sistema de educación pública se convirtió en lo que una sociedad nacional debe desarrollar cuando se enfrenta a desafíos o circunstancias adversas. Estas últimas fueron crecientemente consideradas no sólo como crisis nacionales sino también como oportunidades para un esfuerzo más amplio en la construcción de la nación. En consecuencia, el modelo europeo de sociedad nacional en el siglo XIX facilitó la instauración y auge de los sistemas de educación pública a pesar de las muchas presiones asociadas al «riesgo de la novedad» (Freeman, Carroll y Hannan, 1983). Ya que este modelo de Estado-nación ha ido institucionalizándose aún más a lo largo del siglo XX, los nuevos candidatos a nación han adoptado crecientemente las esperadas metas educativas y formas organizativas que muestran la autenticidad de sus proyectos para construir una nación dentro del sistema establecido por los Estados-nación (cf. DiMaggio y Powell, 1983; Meyer y Rowan, 1977).

2. El modelo europeo de sociedad nacional surgió inicialmente como resultado de tres muy discutidas y citadas transformaciones de la cultura, la política y la economía europeas: la Reforma y Contrarreforma, la construcción del Estado nacional y el sistema interestatal, y el triunfo de la economía de intercambio. Estas transformaciones en el entorno más amplio produjeron un modelo de sociedad nacional que subrayaba la primacía del individuo socializado (Berger, Berger y Kellner, 1973) y la responsabilidad y autoridad última del Estado (Grew, 1984). Por ello sostenemos que la unión de Estados y escuelas como un proceso de construcción nacional venía impuesta por el entorno más amplio sobre sus subunidades estatales. Ya que el mundo de hoy continúa reflejando esos rasgos básicos de la experiencia europea, el modelo europeo de Estado-nación es, en la actualidad, obligatorio a nivel mundial. El sistema de educación pública se ha transformado, por consiguiente, en un imperativo constitucional para los Estados-nación contemporáneos.

El objetivo de este artículo es el de desarrollar esta ideas en una explicación coherente sobre la construcción e institucionalización del sistema de educación pública. En primer lugar examinaremos brevemente los antecedentes históricos, centrando nuestra discusión en los cinco Estados europeos económicamente. menos desarrollados, Prusia, Austria, Dinamarca, Suecia e Italia, y luego consideraremos los vínculos Estado-escuela en las dos potencias más desarrolladas y dominantes del siglo XIX, Inglaterra y Francia.[3] Demostramos que los sistemas de educación pública no se inician en los países más dominantes, en contra de la extendida suposición que opina que las innovaciones en educación comienzan inevitablemente en aquéllos y se difunden hacia los países menos desarrollados o menos poderosos. Al contrario, las potencias más dominantes podían resistir las presiones de todo el sistema que favorecían la educación de masas y aferrarse a las antiguas formas de organización asociadas a sus primeros aciertos dentro del sistema, aun cuando esa resistencia resultara perjudicial a la larga.

3. El que no consideremos en nuestro artículo a los EE.UU. se debe a dos factores: 1) EE.UU. no se integró hasta muy tarde en el sistema interestatal, por lo que nuestros argumentos sobre la importancia del sistema en promover una educación auspiciada por el Estado no puede aplicarse a los EE.UU. durante el siglo XIX; 2) por distintas razones, el Estado central ha representado un papel relativamente escaso en la educación en EE.UU. En este caso, deberá darse otra interpretación para explicar la naturaleza del sistema educativo (véase la línea de razonamiento general desarrollada por Boli, Ramírez y Meyer, 1985). Sin embargo, en el período de posguerra, nuestro razonamiento puede incluso aplicarse a los EE.UU. Véase nota n.º 6.

La segunda parte del estudio desarrolla nuestra explicación. Centrándonos en el conjunto de Europa, identificamos cinco mitos legitimadores institucionalizados que subyacen en el modelo europeo de una sociedad nacional y que justificaron la extensión de la enseñanza a los hijos de las masas y la asunción de la enseñanza por el Estado. Luego tratamos brevemente sobre las fuerzas externas que formaron estos mitos legitimadores y que produjeron el modelo de sociedad nacional que llegó a dominar Europa[4] durante el siglo XIX.

Concluimos exponiendo brevemente las conclusiones de la investigación comparativa que ilustran la relevancia contemporánea de nuestro razonamiento explicativo, mostrando que la construcción política de la enseñanza de masas es un propósito institucional a nivel mundial legitimado por el que ha llegado a ser el modelo internacional de sociedad nacional. [...]

La construcción política de la educación de masas: sus orígenes europeos

¿Por qué se construyeron sistemas de educación pública en toda Europa en los pasados siglos XVIII y XIX? Nuestros breves apuntes de historia revelan que, a pesar de las grandes diferencias en nivel de industrialización, estructura de clases y régimen político, las respuestas ideológicas y de organización de los distintos países a los desafíos al poder del Estado eran sorprendentemente las mismas. La típica respuesta agrupa los siguientes elementos: declaración del interés nacional en la educación de masas, legislación para hacer obligatoria la enseñanza, creación de un ministerio o departamento de educación y establecimiento de la autoridad del Estado sobre las escuelas existentes o de nueva creación.

A fin de comprender esta respuesta ampliamente uniforme consideramos a Europa como un todo, primero debatiendo cinco mitos legitimadores institucionalizados que han tenido importantes implicaciones para la educación de masas patrocinada por el Estado. Entonces veremos cómo el modelo europeo de sociedad nacional fue conformado por las tres mayores transformaciones de la estructura social y cultural europea: la Reforma y Contrarreforma, el auge de los Estados nacionales y el sistema de relaciones entre ellos y la instauración de la economía de intercambio. Sostenemos que los Estados europeos adoptaron un sistema de educación pública como parte del proceso

4. Utilizamos indistintamente a lo largo de este artículo los términos de *definiciones institucionalizadas de la realidad* y *mitos institucionalizados legitimadores*, a pesar de que conocemos la distinción entre dimensiones cognitivas y normativas del proceso de legitimación. Para una explicación más amplia de una conceptualización de la legitimación que subraye hasta qué punto conocimiento y valores están socialmente estructurados, véase Berger y Luckman, 1966, pp. 92-128.

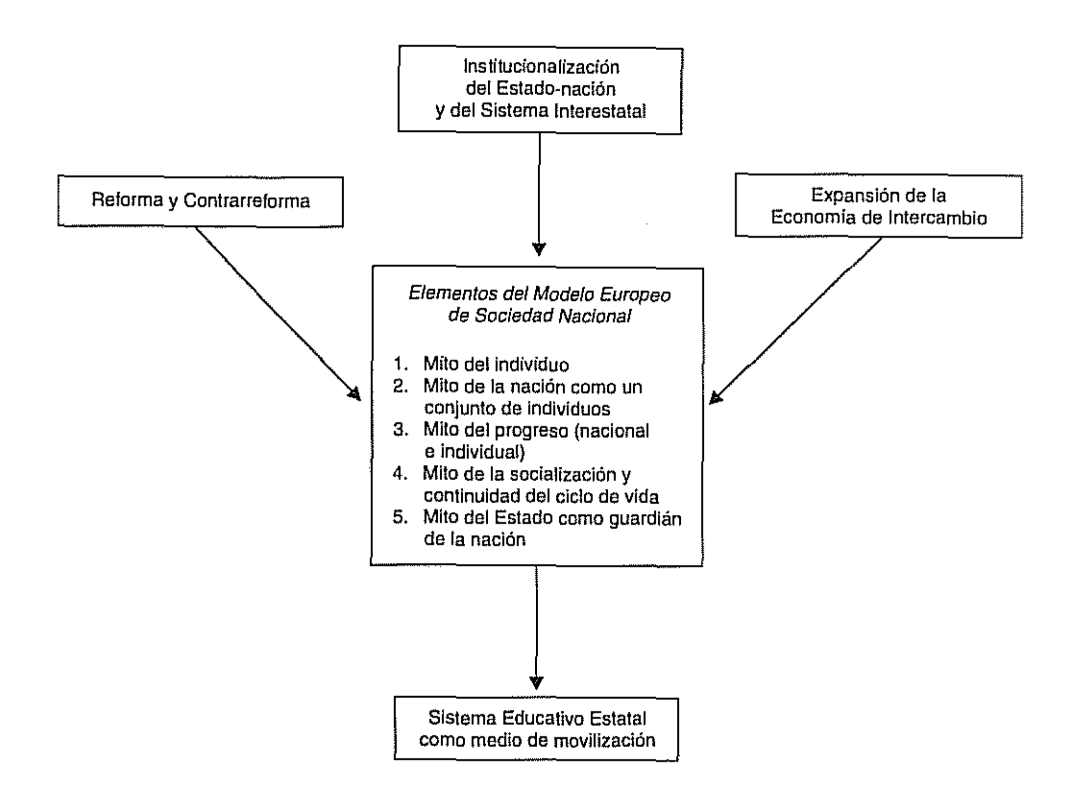


FIG. 1.

de construcción nacional que les vino impuesto por el amplio contexto dentro del que competían. El sistema de educación pública se transformó en una tarea organizativa lógica e incluso imperativa, porque estaba ampliamente legitimada por el modelo dominante de sociedad nacional. Esta última, en cambio, provenía de y era estimulada por las importantes transformaciones que vamos a debatir. La figura 1 proporciona una representación esquemática de la construcción política de la educación de masas.

EL MODELO EUROPEO DE UNA SOCIEDAD NACIONAL

De los muchos mitos legitimadores que surgieron y se institucionalizaron en la Europa occidental de la edad moderna, cinco son de importancia primordial para que comprendamos el proceso por el cual la educación de masas se transformó en una parte imprescindible de la respuesta a los retos externos al poder del Estado. Incluyen los mitos legitimadores de 1) el individuo, 2) la nación como sociedad formada por individuos, 3) el progreso, 4) la socialización de la infancia como clave para alcanzar la condición de adulto y 5) el Estado como protector de la nación y garante del progreso.

En el siglo XIX, el individuo se había transformado claramente en la unidad principal de acción y en la fuente fundamental de valor dentro de la sociedad, reemplazando a unidades más corporativas (familia, clan, región, etc.) que habían sido de primordial importancia en épocas anteriores. La definición institucionalizada de nación como un agregado de individuos estaba íntimamente asociada a la primacía del individuo. La nación no iba a identificarse con las casas reinantes o las familias dominantes. De ahí que el desarrollo nacional presupusiera un desarrollo del individuo; la revitalización nacional requería una revitalización del individuo. Además, el desarrollo nacional e individual se definían como metas que podían alcanzarse razonablemente. La confianza en lograr un futuro mejor estaba en el fondo del mito reinante del progreso (Nisbet, 1980; Ferraroti, 1985). Esta ideología condujo a poner un mayor énfasis y preocupación en las generaciones siguientes, es decir, en los niños.

Mientras que el desarrollo nacional dependía del desarrollo del individuo, el desarrollo del individuo dependía de la experiencia en la infancia. Esta suposición presuponía una continuidad de la personalidad a lo largo del ciclo de la vida («el niño es padre del hombre»), la maleabilidad del individuo niño y la viabilidad de la intervención explícita en el desarrollo del niño. Todo ello alude al descubrimiento de la teoría de la socialización en el siglo XVIII (Sommerville, 1982).

Este conjunto de mitos interrelacionados vinculaba el desarrollo de los niños al interés nacional: niños buenos, leales y productivos se convertirán en adultos buenos, leales y productivos, quienes, con estas características sumadas, producirán una sociedad nacional mejor, más fuerte y más desarrollada. Era por consiguiente importante que los niños fueran sistemáticamente expuestos a las apropiadas influencias socializadoras, de modo que desarrollaran los valores adecuados.

La aplicación de este mandato ha sido tratada como un proceso de mantenimiento del orden social (Dreeben, 1969), de tal suerte que la función que se asignaba a la educación de masas resultaba de trascendencia equivalente a la de las ceremonias de iniciación en las sociedades sin Estado (Van Gennep, 1960). Pero el mito del progreso alteró significativamente el mandato: se esperaba de los sistemas emergentes de educación de masas que no sólo preservaran el orden social sino que también crearan la nueva sociedad nacional, es decir, hacer posible el progreso. Se esperaba que esto último se consiguiera gracias a la producción del hombre nuevo. Al contrario que las ceremonias de iniciación que disfrutan solamente de un estatuto genéricamente conservador, los sistemas emergentes de educación de masas estaban destinados a lograr la unidad y el progreso.[5]

5. Las teorías de reproducción de orden social y cultural suponen que la educación de masas juega un papel genéricamente conservador en la sociedad (p. ej., Drebben, 1969; Bourdieu y Passeron, 1979). Es de sobra conocida la orientación funcionalista de las teorías de orden social, pero Archer (en artículos de prensa) ha argumentado convincentemente que la misma orientación analítica caracteriza las teorías de reproducción cultural. En las teorías del orden social, la educación de masas «funciona» para mantener el orden; en las teorías de la reproducción cultural, se mantiene la autoridad de la elite o el dominio de clase. En otro lugar hemos

¿Qué organismo iba a asumir la responsabilidad última de la socialización de los niños? El bienestar de los niños ya había recaído previamente bajo la autoridad de la familia y, en algunas circunstancias (p. ej., extrema pobreza o abandono), en las iglesias reconocidas. Pero una vez el bienestar de la infancia se vinculaba con el interés nacional, aparecía la pertinente pregunta: ¿Qué organismo ejercería con más legitimidad la jurisdicción original en el territorio nacional? (véase Swanson, 1971). El modelo europeo de sociedad nacional asignaba claramente la jurisdicción al Estado. El interés nacional se identificaba crecientemente con los intereses de la nación-Estado; de hecho, de este último se esperaba que diera entidad y dirección a este interés (Grew, 1984). Puesto que se creyó que el bienestar nacional iba a estar influenciado por el carácter inculcado en los niños de la nación, el Estado estaba abocado a jugar un papel en la socialización de los niños.

La creación e intensificación de los vínculos entre Estado y escuela cobró sentido en cuanto estos mitos se institucionalizaron en la sociedad europea. Esos mitos explican, a su vez, por qué cierto tipo de reveses militares, políticos y económicos llegaron a clasificarse como crisis que requerían una revitalización nacional o como oportunidades para hacer avanzar la construcción de la nación. Dada la progresiva orientación hacia el futuro, la revitalización nacional se centraba frecuentemente en la instauración de un sistema de enseñanza más efectivo. Ya que se asignaba la responsabilidad de la nación al Estado, la unión de Estado y escuelas ocupó un lugar preponderante en el movimiento de revitalización nacional. Por todo ello, un sistema universal de educación pública llegó a ser la estrategia más popular en el proceso de construcción de la nación y desarrollo de la ciudadanía (Marshall, 1948; Bendix, 1964, 1978) y en la homogeneización de las masas (Collins, 1977, 1979).[6] Postular este modelo europeo de sociedad nacional facilita nuestra comprensión de la firme determinación del control estatal sobre la educación en este período. El siglo XIX se ha descrito tanto como «el siglo de los niños» (Sommerville, 1982; Hughes y Klemm, 1907) como la «era del nacionalismo» (Kohn, 1962). Estas

evaluado los defectos teóricos y los problemas probatorios, ambos asociados con la corriente principal y a las críticas explicaciones funcionalistas sobre el auge de la educación de masas (Boli *et al.*, 1985). Bastará reiterar que, históricamente, el orden social y el dominio de clase se han mantenido a través de todo tipo de mecanismos excluyentes y represivos que parecen discrepar del mandato de la educación de masas claramente universal, políticamente incorporativo y orientado al progreso.

6. Históricamente, en los EE.UU., la educación de masas ha estado más vinculada a la ideología del carácter nacional que a la organización del estado (Tyack, 1966). La educación de masas es más una consecuencia de movimientos populistas (Meyer *et al.*, 1979) y de la rivalidad entre grupos étnicos por mejorar su posición, que un resultado de las directrices del Estado (véase también Richardson, 1986). El peculiar carácter descentralizado del Estado estadounidense ha sido recientemente objeto de muchos análisis (Skocpol, 1980); para un debate que trate específicamente sobre los imprecisos lazos entre Estado y clases y sus consecuencias para la educación, véase Rubinson, 1986. Nótese, sin embargo, que un papel más fuerte del Estado en educación se inició después de la guerra civil como un intento para integrar al Sur en la política nacional (Bullock, 1970). La expansión de la actividad del Estado en materia de educación, ha avanzado también en las últimas décadas. Ideológicamente, el sistema de educación pública en los EE.UU. se ha desarrollado en la misma dirección que en el resto de los países, pero organizativamente, el nivel de «acoplamiento» sigue siendo relativamente poco preciso.

dos descripciones aparentemente sin relación son, de hecho, complementarias. Las palabras de La Chalotais, portavoz republicano francés, en 1763, captaron la esencia de la cuestión: «Reclamo el derecho de exigir a la nación una educación que sólo deberá depender del Estado; porque pertenece esencialmente a él; porque toda nación tiene un inalienable e imprescriptible derecho de instruir a sus miembros; y, finalmente, porque los hijos del Estado deberían ser educados por los miembros del Estado» (citado en Bendix, 1964, p. 110).

Este sentimiento se hizo muy corriente en el siglo XIX, cuando el control del clero sobre la educación fue eficazmente desafiado en gran parte de Europa. La enseñanza de masas se convirtió en enseñanza pública y la autoridad del Estado sobre ésta se convirtió en regla. En la época actual, el postular un modelo similar, ahora imperativo en todo el mundo, nos ayuda a entender por qué las diferencias en las puntuaciones de sexto grado sobre tests estandarizados de matemáticas o ciencias conducen a la formación de comisiones nacionales de educación y a la grave retórica de «una nación en peligro» (Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación, 1983).

Transformaciones sociales y desarrollo del modelo europeo

Las definiciones institucionalizadas de la realidad están fundamentadas en la experiencia común de un pueblo (Berger y Luckman, 1966). El modelo europeo de sociedad nacional reflejaba y codificaba las experiencias asociadas con las tres grandes transformaciones de la cultura, la política y la economía. Estas transformaciones son complejas e interrelacionadas, y no podemos escapar a un cierto grado de arbitrariedad en nuestro intento de esclarecer los efectos de cada transformación respecto de las otras en la exposición que sigue.

La Reforma y la Contrarreforma

La contribución de la Reforma y la Contrarreforma a la unión de Estados y escuelas tiene tres lecturas. La primera, que la supervivencia de los movimientos de Reforma marcó el comienzo de la decadencia de la hegemonía cultural de la Iglesia católica en Europa. Los poderes seculares ya no se sintieron obligados a buscar la legitimidad otorgada por la bendición de la Iglesia. Los movimientos religiosos también se desacralizaron mutuamente («la puta de Roma», «el pagano protestante»), debilitando de este modo el monopolio de todas las organizaciones religiosas sobre los símbolos legitimadores y permitiendo finalmente a los poderes seculares proclamar su legitimidad, pasando por encima de la autoridad religiosa. La Reforma y la Contrarreforma aumentaron, por consiguiente, la autoridad de los Estados nacionales sobre su población y legitimaron la autoridad del sistema interestatal (y sus subunidades estatales) sobre la sociedad europea en su conjunto, creando un sustituto secular para la omnipresente Iglesia. Los conflictos religiosos dieron

lugar, por tanto, a desarrollos políticos que finalmente generaron el mito institucionalizado del Estado como guardián de la nación.

La segunda ramificación importante de los movimientos religiosos fue ontológica. El énfasis protestante sobre la relación personal con Dios como el único medio de salvación reforzó la posición primordial y la autoridad del individuo. Si bien las primeras raíces del individualismo se encuentran en la Europa medieval (Morris, 1972), la importancia del individuo se subraya mucho más después de la reforma (Weber, 1958). Es fácil precisar la preocupación sobre la educación como un resultado de este énfasis: la salvación personal requería familiaridad con la palabra de Dios; así pues, para convertirse en un buen cristiano, la alfabetización era esencial (cf. Bagley, 1937). Los reformistas desplegaron mucho dinamismo en traducir la Biblia a las lenguas vernáculas para facilitar su acceso a todos los individuos (Bainton, 1956), y la publicación de enormes cantidades de panfletos y cursos de catequesis suministró, de repente, abundante material de lectura, estimulando considerablemente la alfabetización (Cipolla, 1969).

Un tercer resultado de los movimientos religiosos fue el rápido aumento de la preocupación por la socialización de los niños, llevando a la producción de manuales de lectura y sermones para niños (Jolivert, 1981). A pesar de los estereotipos sobre los puritanos, estos primeros trabajos sobre niños tenían una orientación claramente progresista; las primeras opiniones sobre la infancia, que fluctuaban desde una imprudente indiferencia a una preocupación por la inocencia de la infancia, como un bien limitado y frágil que necesitaba ser protegido de los peligros del mundo, fueron reemplazadas por la visión más optimista de que los niños tenían una capacidad innata para el bien, que podía desarrollarse por medio de una educación adecuada.

El contraataque católico adoptó ampliamente las ideologías individualistas y socializantes implícitas en la perspectiva protestante (Sommerville, 1982; Aries, 1962). A la vanguardia de la Contrarreforma, la Compañía de Jesús, en su carta fundacional (1540), se comprometió a trabajar en la educación de los niños. Además, la pedagogía jesuítica implicaba un grado sin precedentes de énfasis en el aprendizaje del individuo y en la formación de su carácter (Durkheim, 1937; Jolibert, 1981). Tanto los jesuitas como otras órdenes religiosas orientadas a la educación de los niños, tales como la orden de Notre Dame (1628) y los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1684), se preocupaban por el espíritu de los niños y no sólo por la observancia externa de reglas y ritos.

Para resumir, las experiencias de los movimientos de la Reforma y la Contrarreforma generaron mitos que legitimaron la primacía de los individuos, la trascendencia de la infancia y de su socialización y la expansión de la autoridad de Estado. La omnipresente autoridad de la iglesia se vio severamente disminuida, siendo reemplazada por la legitimidad y autoridad de entidades sociales más definidas, en particular, el individuo y el Estado nacional emergente. Ambos, tanto el individuo como el Estado nacional, fueron «facultados para actuar» de un modo más completo que antes, y la movilización de los individuos bajo la égida del Estado devino en un medio legítimo de perseguir el mito del progreso.

El ascenso de los Estados nacionales y el sistema de Estados

Gran parte de los conocimientos recientes sobre los orígenes y el desarrollo de los Estados nacionales en la Europa occidental (p. ej., Lubasz, 1964; Anderson, 1974; Tilly, 1975) ha ampliado nuestra comprensión de los obstáculos encontrados en la construcción del Estado. Resulta evidente que el mayor escollo en los primeros esfuerzos para la construcción del Estado fue la omnipresente autoridad e influencia de la Iglesia (Tierney, 1964). Durante un milenio después de la caída de Roma, la Iglesia fue la organización dominante en Europa (Strayer, 1970), la cual generó y monopolizó los símbolos culturales legitimadores que integraron con holgura la trama de la civilización en Europa. En este marco, los intentos de los poderes seculares de conseguir esferas de jurisdicción se frustraron inevitablemente. Las guerras religiosas de los siglos XV y XVI ayudaron en gran medida a los Estados a debilitar la autoridad de la Iglesia y disminuir sus recursos.

Las estructuras estatales emergentes no reaccionaron simplemente contra la autoridad de la Iglesia. La organización del Estado se vio considerablemente ayudada por el ejemplo de la estructura administrativa eclesiástica y su reivindicación de una soberanía original (Meyer, 1980). Las pretensiones de la monarquía absoluta fueron copias seculares de la autoridad de la Iglesia (p. ej., la doctrina del derecho divino). En el siglo XIX, los Estados modificaron esta reivindicación de su soberanía justificándola en nombre de «la nación» (Bendix, 1978; Dyson, 1980) y moderándola mediante consideraciones sobre los derechos de los individuos: un legado de la Reforma y del Siglo de las Luces. Los Estados nacionales del siglo XIX fueron de este modo criaturas moldeadas por la experiencia histórica de la Iglesia y por los movimientos de la Reforma y la Contrarreforma.

Los Estados nacionales se vieron también fuertemente influenciados por el carácter político emergente en Europa, esto es, por la cristalización de un sistema europeo de Estados en ausencia de un centro político europeo. Las guerras religiosas condujeron a una decadencia de la autoridad de la iglesia y a la erosión del poder de la dinastía de los Habsburgo, pero los poderes europeos dominantes de los siglos XVII y XVIII fracasaron en crear un centro político en torno al cual Europa pudiera integrarse. Europa se quedó sin su base primordial para una integración holgada, por ejemplo, la cristiandad latina, y sin un sustituto secular.

Sin embargo, Europa no degeneró en un espacio anárquico dentro del cual los Estados se despojaran sin límite entre ellos. En vez de ello, surgió una nueva forma de estructura política: el sistema de Estados, un conjunto de actores y reglas instituidas, acuerdos y convenciones que validaron la soberanía original y las estructuras organizativas de los Estados nacionales emergentes (Ruggie, 1983), el cual actuó como una poderosa contención de la conducta de estos Estados (cf. Krasner, 1983; Thomas y Meyer, 1986). El sistema de Estados se desarrolló desde un conjunto inconexo de monarquías centralistas que invocaban ideologías de derecho divino a un conjunto de Estados nacionales altamente interdependientes que invocaban la nación como la justificación preponderante en la acción del Estado. Esto suministró a cada Es-

tado la fórmula para su construcción y a sus líderes un vocabulario más o menos común para articular el interés nacional. Como resultado, el propósito y la estructura del Estado se hicieron notablemente uniformes desde el siglo XIX en adelante (Boli-Bennett, 1979; Grew, 1984). Transformar las masas en ciudadanos nacionales se convirtió en un rasgo distintivo del proceso de construcción de la nación orquestado por el Estado; utilizar la escolarización total auspiciada por el Estado para lograr este fin político se convirtió en un *modus operandi* automáticamente aceptado (Ramírez y Boli, 1982).

EL ASCENSO DE LA ECONOMÍA DE INTERCAMBIO

En conjunción con esta transformación religiosa y política, Europa sufrió un cambio masivo en la organización social de sus actividades productivas en el largo siglo XVI. Este cambio ha sido analizado como la defunción de la economía social y el ascenso de la economía de mercado (Polanyi, 1944) y más recientemente como el surgimiento de la economía capitalista europea (Wallerstein, 1974). La nueva economía de intercambio incrementó los poderes fiscales del Estado mediante la tributación de las transacciones comerciales (Lubasz, 1964). Llevó también a cambios legales e institucionales —el desarrollo de la ley de contratos, la expansión de las relaciones de la propiedad privada, la creación de un mercado de trabajo que separó a los campesinos de las restricciones y protecciones de las servidumbres tradicionales y de los acuerdos de arrendamiento, etc.— que fueron facilitados por, y a cambio, aceleraron los procesos de personalización asociados con los movimientos religiosos expuestos en las líneas precedentes. De un modo creciente, la organización económica de Europa investía a los individuos de la autoridad de dirigir sus propias actividades productivas y de la responsabilidad de sostener financieramente al Estado. Dada la competitividad de una Europa económicamente integrada, la productividad y lealtad de los individuos se convirtió en la preocupación central de las autoridades del Estado.

En el referido desarrollo, la entrada de las clases burguesas educadas en las burocracias estatales como administradores (Fischer y Lundgreen, 1975; Rosenberg, 1958) llevó a un aumento del valor social de la educación secular. Con el aburguesamiento de gran parte de la sociedad europea durante el siglo XIX (Ellul, 1967), el significado de la escolarización como un medio general de éxito en el trabajo y en el ascenso social se institucionalizó ampliamente.[7] De este modo surgió una ideología económica y social que sustentaba

7. Creemos que las teorías del conflicto de estatus (p. ej., Collins, 1979) describen correctamente cómo diversos grupos intentan usar el sistema educativo para promover sus valores, para hacer progresar a sus miembros y para mantener su posición de dominio o para desafiar a la elite dominante. Sin embargo, esta perspectiva no explica por qué la escolarización de masas se institucionalizó en primer lugar; da por hecho que la esfera de lo educativo es un espacio importante para la lucha de grupos y el proceso de control social, sin clarificar la elaboración política del dominio educativo, esto es, el significado acordado y el valor de la educación de masas. Este artículo se centra en la institucionalización de la educación de masas examinando los mitos legitimadores que facilitaron su desarrollo y considerando las transformaciones a gran

una educación universal y complementaba la ideología política de la escolarización auspiciada por el Estado con el propósito del progreso nacional. Aunque el concepto de «capital humano» como teoría de progreso, que facilitó los vínculos entre Estado y escuela, se originó en el seno de la burguesía, las clases burguesas lucharon contra la expansión de la escolarización a finales del siglo XIX (Archer, 1979; Moraze, 1957). Sin embargo, el éxito económico de la burguesía ayudó tanto a los poderes organizativos y recaudadores del Estado que ésta fue incapaz de contener el impulso hacia una educación pública universal. La extensión del sistema educativo público fue, por consiguiente, una consecuencia inesperada del triunfo de la burguesía tanto como los vínculos iniciales entre Estado y escuela fueron los efectos no previstos del triunfo de la Reforma.

La construcción política de la escolarización de masas: institucionalización mundial

El mundo en el siglo XX continúa económicamente integrado pero políticamente descentralizado. Pero, como ya hemos observado, la ausencia de un Estado mundial no puede equipararse con la ausencia de acuerdos y convenciones mundiales que legitimen ciertas formas de desarrollo social y debiliten otras. Una característica sorprendente del mundo en el último siglo ha sido el auge espectacular de la autoridad y poder del Estado nacional y la rápida extensión de los derechos civiles, políticos y sociales de los individuos (Boli-Bennett, 1981). El Estado nacional y los individuos son entidades considerablemente institucionalizadas dentro de la cultura del mundo, y unidos entre sí por medio de la institución de la nacionalidad. Esto, a su vez, presupone un institucionalizado y ampliado sistema de educación pública.

Así pues, el modelo europeo de sociedad nacional se ha convertido en un modelo mundial que influye en gran medida en la conducta de los Estados y las sociedades. Se ha logrado la extensión de un marco institucional a escala mundial a todos los territorios y pueblos, estandarizando los parámetros básicos de la ontología social, fines y valores a lo largo de todo el mundo. Aunque persisten las diferencias culturales entre las sociedades nacionales, cada vez se da más por supuesto que todos los pueblos deben constituirse en unidades nacionales, que los Estados deben controlar esas unidades, que el desarrollo económico y la justicia social son fines alcanzables que reflejan el más elevado propósito de la humanidad, que el Estado debe jugar un papel central en la sociedad si se quiere alcanzar esos objetivos y que un sistema de educación nacional más extenso es imprescindible para el progreso individual y nacional. Por consiguiente, resulta cada vez más impensable para las subunidades de los

escala que generaron estos mitos. Al hacerlo así, clarificamos las condiciones bajo las que el dominio de lo educativo se convierte en el dominio de un proceso competitivo, aunque recalcamos la competencia entre los Estados-nación en vez de en el interior del Estado-nación, ya que la mayoría de la literatura se limita a este último.

Estados-nación del sistema mundial el constituirse de cualquier forma que resulte incompatible con este modelo internacional.

Admitir este modelo internacional de sociedad nacional facilita nuestra comprensión de los siguientes hallazgos de la investigación:

1. Los Estados de independencia más reciente crean con mucha más rapidez ministerios de educación (Adams y Farrell, 1967) y leyes de educación obligatoria (Ramírez y Boli, 1982), lo que representa una unión más acelerada entre Estados y escuelas.[8]

2. Los Estados están dedicando a la educación una creciente proporción de fondos públicos y adoptando un mayor protagonismo en la financiación de la educación de masas (Inkeles y Sirowy, 1983) y en la regulación de las políticas de admisión en las escuelas, los currícula y los mecanismos de exámenes (Ramírez y Rubinson, 1979).[9]

3. La matrícula en las escuelas primarias han aumentado rápidamente en casi todos los países desde el final de la segunda guerra mundial, independientemente de los recursos económicos o de la estructura política (Meyer *et al.*, 1977), y esta expansión ha sido más rápida en las escuelas públicas que en las privadas (Banco Mundial, 1980).

4. El desarrollo nacional e individual ha surgido como el más legítimo de los objetivos de la enseñanza de masas (Fiala y Gordon, 1986), reemplazando objetivos tales como la conservación de las distinciones de estatus, el mantenimiento de los valores culturales indígenas y la protección de los intereses regionales o de los subgrupos —el tipo de objetivos que motivaron el desarrollo social de modelos anteriores de sociedad. El énfasis en el desarrollo nacional se refleja claramente en las declaraciones de política educativa (Inkeles y Sirowy, 1983) y la primacía del individuo —como algo diferenciado de la clase social y las distinción entre sexos— se significa por la casi universal adopción de la escuela comprehensiva y en la masiva incorporación de la mujer a la educación primaria (Craig, 1981).

5. Ha aumentado la cantidad y calidad de la socialización del individuo basada en la escuela. Esto se expresa, a lo largo de este siglo, por un importante aumento en la duración de la escolarización (Williamson y Fleming, 1977) y por una disminución universal en la ratio estudiantes/profesor, simbolizando el compromiso con una instrucción más individualizada (Inkeles y Sirowy, 1983).

6. La utilización de la reforma educativa como un instrumento de gran importancia para responder a los desafíos al poder nacional y al prestigio del sistema interestatal se ha institucionalizado aún más. Nótese la ola de reformas educativas desencadenada en Estados Unidos por el lanzamiento del

8. La fecha de la independencia se ha tomado de Banks (1975); las fechas de las leyes de la enseñanza obligatoria se han obtenido en el *Worl Survey of Education Handbooks* (UNESCO, 1955-1971) y en Flora (1983).

9. El control estatal de la educación de masas fue cuantificado mediante un análisis de descripciones detalladas de sistemas educativos, referidas en el *World Survey of Education Handbooks*. Se codificaron siete variables que tomaban el grado en que el Estado monopolizaba el control. Se clasificaron más de cien países de acuerdo a este exponente del control estatal de la educación de masas

Sputnik por los soviéticos y, más recientemente, la reforma generada por el temor al creciente poder económico de Japón. Otros países desarrollados, en respuesta a los desafíos militares e industriales, han utilizado la reforma educativa como un elemento de reactivación de las estrategias nacionales. Países menos desarrollados han sido igualmente entusiastas en adoptar políticas educativas como un componente clave en su proceso de construcción nacional (Coleman, 1965), más como parte de sus esfuerzos por alcanzar la legitimidad dentro del sistema que como un medio para alcanzar una posición de liderazgo.

Esta perspectiva nos ayuda a comprender por qué ciertos Estados —a saber, la Inglaterra del siglo XIX y Estados Unidos del siglo XX— no asumieron un completo control de la educación de masas como un instrumento para la movilización política. Como potencias dominantes, estos países han dispuesto de más libertad para actuar al margen de este modelo, de acuerdo con la máxima de que sólo aquellos en la cúspide del poder pueden permitirse discrepar de los convencionalismos. Observamos, sin embargo, que, cuando Inglaterra perdió su posición dominante después de la primera guerra mundial comenzó también a alinearse con este modelo de dirigismo estatal del desarrollo educativo. Podemos esperar en Estados Unidos el mismo tipo de cambio en las próximas décadas, en la medida que su posición de líder mundial se cuestiona cada vez más.

En países menos poderosos, la responsabilidad nacional en la educación de masas viene impuesta por el modelo internacional. Ciertamente, tales responsabilidades están directamente apoyadas por organizaciones transnacionales, tales como Naciones Unidas y el Banco Mundial. No importa lo empobrecido o fragmentado que esté cualquier país aspirante a recibir ayuda, deberá presentarse al mundo como comprometido con la educación de masas. Debe suministrar acceso formal a la educación a todos sus ciudadanos, y la escolarización debe articularse en torno al desarrollo nacional y a los fines del crecimiento individual. Debe esperarse que la producción del ciudadano/trabajador ideal sea un asunto de la más alta prioridad del interés nacional, y es el Estado nacional el primer responsable en este proceso de perfeccionar y canalizar el capital humano.

El modelo europeo de sociedad nacional se ha convertido en algo tan profundamente institucionalizado como modelo internacional, que las crisis como las que sucedieron en el siglo XIX ya no resultan necesarias para generar la unión de Estado y escuela. En su lugar, el proceso de formación del Estado es ahora condición suficiente para inducir a los Estados de independencia reciente a destinar una gran parte de sus esfuerzos en construir un sistema de enseñanza secular y obligatorio. A medida que se modifique el modelo internacional podremos esperar encontrar, también, cambios en la implicación de los Estados en la educación, pero en un previsible futuro es difícil imaginar condiciones (que no sean una catástrofe a gran escala) bajo las cuales pueda debilitarse la insistencia en la socialización auspiciada por el Estado con el propósito de alcanzar el desarrollo individual y nacional.

Bibliografía

Adams, Don y Joseph P. Farrell (1967), *Education and Social Development*, Siracusa, Centro para el Desarrollo de la Educación, Universidad de Siracusa.
Altbach, Philip, Robert Arnove y Gail Kelley (1982), *Comparative Education*, Nueva York, Macmillan.
Anderson, Perry (1974), *Lineages of the Absolutist State*, Londres, New Left Books.
Archer Margaret, S. (1979), *Social Origins of Educational Systems*, Beverly Hills, Sage.
Aries, Philippe (1962), *Centuries of Childhood*, Nueva York, Vintage.
Bagley, William C. (1937), *A Century of the Universal School*, Nueva York, Macmillan.
Bainton, Roland H. (1956), *The Reformation of the Sixteenth Century*, Boston, Beacon.
Banco Mundial (1980), *Education: Sector Policy Paper*, Washington, DC, International Bank for Reconstruction and Development.
Banks, Arthur S. (1975), *Cross-National Time Series Data Archive*, Binghamton, Centro para la Investigación de Estudios de Política Comparativa, SUNY-Binghamton.
Bendix, Reinhard (1964), *Nation Building and Citizenship*, Nueva York, Wiley.
— (1978), *Kings or People: Power and the Mandate to Rule*, Berkeley, University of California Press.
Berger, Peter, Brigitte Berger y Hansfried Kellner (1973), *The Homeless Mind*, Nueva York, Random House.
Berger, Peter y Thomas Luckman (1966), *The Social Construction of Reality*, Garden City, NY, Doubleday.
Boli, John, Francisco O. Ramírez y Jonh W. Meyer (1985), «Explaining the Origins and Expansion of Mass ducation», *Comparative Education Review*, 29:145-170.
Boli-Bennett, John (1979), «The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions, 1870-1970», pp. 222-237, en *National Development and the World System*, editada por John W. Meyer y Michael T. Hannan, Chicago, University of Chicago Press.
— (1981), «Human Rigthts or State Expansion? Cross-national Definitions of Constitutional, Rights, 1870-1970», pp. 173-193, en *Global Human Rights: Public Policies, Comparative Measures y NGO Strategies*, editado por Ved Nanada, James Scarritt y George Shepard, Boulder, Westview.
Bowles, Samuel y Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books.
Bullock, Henry Allen (1970), *A history of Negro Education in the South*, Nueva York, Praeger.
Cipolla, Carlo M. (1969), *Literacy and Development in the West*, Harmondsworth, Penguin.
Cohen, Yehudi (1970), «Schools and Civilization Systems», pp. 55-147, en *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*, editado por Joseph Fischer, Scranton, PA, International Textbook.
— (1979), «The State System, Schooling, and Cognitive and Motivational Pattrens», pp. 103-140, en *Special Forces and Schooling*, editado por Nobuo Shimahara y Adam Scrupski, Nueva York, Mc Kay.
Coleman, James S. (1965), *Education and Political Development*, Princeton, Princeton University Press.
Collins, Randall (1977), «Some Comparative Principles of Educational Stratification», *Harvard Educational Review*, 47:1-27.
— (1979), *The Credential Society: A Historical Sociology of Education abd Stratification*, Nueva York, Academic Press.
Craig, John (1981), «The Expasion of Education», *Review of Research in Education*, 9: 151-210.

Craig, John y Norman Spear (1983), «Explaining Educational Expansion: An Agenda for Historical Research», pp. 133-160, en *The Sociology of Education Expansion: Take-off, Growth, and Inflation in Educational Sistems*, editado por Margaret S. Archer, Beverly Hills, Sage.
DiMaggio, Paul J. y Walter W. Powell (1983), «The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields», *American Sociological Review*, 48:147-160.
Dreeben, Robert (1969), *On what is Learned in the School*, Reading, MA, Addison-Wesley.
Durkheim, Émile (1937), *L'Evolution pédagogique en France*, 2 vols., París, Felix Alcan.
Dyson, K. (1980), *The State Tradition in Western Europe*, Nueva York, Oxford University Press.
Eckstein, Max y Hans Noah (1969), *Scientific Investigatios in Comparative Education*, Nueva York, MacMillan.
Ellul, Jacques (1967), *Metamorphose du bourgeois*, París, Calmann-Levy.
Ferraroti, Franco (1985), *The myth of Inevitable Progress*, Westport, CT, Greenwood.
Fiala, Robert y Audri Gordon (1986), «Educational Ideology and the World Education Revolution, 1950-1970», artículo sin publicar, Departamento de Sociología, Universidad de Nuevo México.
Fischer, Wolfram y Peter Lundgreen (1975), «The Recruitment and Training of Administrative and Technical Personnel», pp. 456-561, en *The Formation of National States in Western Europe*, editado por Charles Tilly, Princeton University Press.
Flora, Peter (1983), *State, Economy and Society in Western Europe, 1815-1975*, 2 vols., Frankfurt, Campus Verlag.
Freeman, John, Glenn R. Carroll y Michael T. Hannan (1983), «The Liablity of Newness: Age Dependency in Organizational Rates», *American Sociological Review*, 48: 692-710.
Gontard, Maurice (1976), *Les Écoles Primaires de la France bourgeoise (1833-1875)*, 2.ª ed., Toulouse, Institut National des Recherches et des Documentation Pedagogiques.
Grew, Raymond (1984), «The Nineteenth Century European State», pp. 83-120, en *Statemaking and Social Movements: Essays in History and Theory*, editado por Charles Bright y Susan Harding, Ann Arbor, University of Michigan Press.
Hughes James y L. R. Klemm (1907), *Progress of Education in the Century*, Toronto, Lincott.
Inkeless, Alex y Larry Sirowy (1983), «Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems», *Social Forces*, 62: 303-334.
Jolibert, Bernard (1981), *L'Enfance au XVIIème siècle*, París, Librairie Philosophique J. Vrin.
Jones, Donald, K. (1977), *The Making of the Education System, 1851-1881*, Londres, Routledge and Keagan Paul.
Katz, Michael B. (1968), *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in the Mid-Ninneteenth Century Massachusetts*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
Kohn, Hans (1962), *The Age of Nationalism*, Nueva York, Harper and Row.
Krasner, Steven D. (1983), *International Regimes*, Ithaca, Cornell University Press.
Lubasz, Heinz (1964), *The Developpmentf of The Modern State*, Nueva York, Mac Millan.
Marshall, T. H. (1948), *Citizenship and Social Class*, Nueva York, Doubleday.
Meyer, John W. (1980), «The World Polity and the Authority of the Nation State», pp. 109-137, en *Studies of the Modern World-System*, editado por Albert J. Bergessen, Nueva York, Academic Press.
Meyer, John W., Francisco O. Ramírez, Richard Rubinson y John Boli-Bennet (1977), «The World Educational Revolution, 1950-1970», *Sociology of Education*, 50: 242-258.

Meyer, John W. y Brian Rowan (1977), «Institutionalized Organization: Formal Structure as Mith and Ritual», *American Journal of Sociology*, 85: 978-986.
Moraze, Charles (1975), *Les Bourgeois conquèrants XIXème siècle*, París, Armand Colin, Londres, SPCK.
National Commission on Excellence in Education (1983), *A Nation at Risk*, Washington, DC, National Commission on Excellence in Education.
Nisbet, Robert (1980), *History of the Idea of Progress*, Nueva York, Basic Books.
Ramírez, Francisco O. y John Boli (1982), «Global Patterns of Educational Institutionalization», pp. 15-38, en *Comparative Education*, editado por Philip Altbach, Robert Arnove y Gail Kelley, Nueva York, Macmillan.
Ramírez, Francisco O. y Richard Rubinson (1979), «Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education», pp. 72-84, en *National Development and the World System*, editado por John W. Meyer y Michael T. Hannan, Chicago, University of Chicago Press.
Reisner, Edward (1992), *Nationalism and Education Since 1789*, Nueva York, Macmillan.
Richardson, John (1986), «Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States», pp. 35-63, en *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, editado por John Richardson, Nueva York, Greenwood.
Ringer, Fritz, K. (1977), *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press.
Rosenberg, Hans (1958), *Bureaucracy, Aristocracy, and Autocracy: The Prussian Experience, 1660-1815*, Boston, Beacon.
Rubinson, Richard (1986), «Class Formation and Schooling in the United States», *American Journal of Sociology*, en prensa.
Ruggie, John G. (1983), «Continuity and Transformation in the World Polity: Toward a Neoreais Synthesis», *World Politics*, 36: 261-285.
Skocpol, Theda (1980), «Political Response to Capitalist Crisis: Neo-Marxist Theories of the State and the Case of the New Deal», *Politics and Society*, 10: 155-201.
Sommerville, John (1982), *The Rise and Fall of Childhood*, Beverly Hills, Sage.
Strayer, Joseph (1970), *On the Medieval Origins of the Modern State*, Princeton, Princeton University Press.
Swanson, Guy (1971), «An Organizational Analysis of Collectivities», *American Sociological Review*, 36: 607-623.
Tierney, Brian (1964), *The Crisis of Church and State, 1050-1330*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
Tilly, Charles (1975), *The Formation of National States in Westwen Europe*, Princeton, Princeton University Press.
Tyack, David (1966), «Forming the National Character», *Harvard Educational Review*, 36: 29-41.
UNESCO (1955-1971), *World Survey of Education Handbook*, 5 vols., Ginebra, United Nations.
Van Gennep, Arnold (1960), *The Rites of Passage*, Chicago, University of Chicago Press.
Wallerstein, Immanuel (1974), *The Modern World System*, vol. 1, Nueva York, Academic Press.
Warne, Albin (1929), *Till Folkskolans Förhistoria i Sverige*, Estocolmo, Svenska Kyrkans Diakanisthrelsens Bokförlag.
Weber, Max (1958), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, traducido por Talcott Parson, Nueva York, Scribner's.
Williamson, J. B. y J. J. Fleming (1977), «Convergence Theory and the Social Welfare Sector: A Cross-National Analysis», *International Journal of Comparative Sociology*, 18: 242-253.

TEXTO 21

CULTURA ERUDITA Y CULTURA PRÁCTICA*

por CLAUDE GRIGNON

La organización y el funcionamiento cotidianos de los CET (Centres d'Enseignement Technique), *los centros franceses de enseñanza secundaria de carácter profesional, gira por entero en torno a la oposición entre la cultura erudita, correspondiente al campo «escolar» propiamente dicho, a la enseñanza general, y la cultura práctica, correspondiente al campo técnico, la formación profesional. Esta oposición se manifiesta en la segregación espacial de talleres y aulas, en la segregación temporal entre ambas y las distintas formas de emplear y organizar el tiempo en su interior, en la diferente indumentaria que se exige en uno y otro contexto, en las diversas reglas de comportamiento que se imponen y, sobre todo, en los diferentes tipos de profesorado en uno y otra, con sus distintas actitudes ante la institución escolar, ante el trabajo manual e intelectual, ante la cultura y en cuestiones pedagógicas y de disciplina. Lejos de unificarlos, la «escuela-taller» subraya y refuerza la oposición entre los mundos del trabajo y de la escuela.*

En el estilo de los edificios destinados a los alumnos y profesores, en la estructura y organización de los CET,** no hay nada que no recuerde su condición objetiva de «escuela-taller», destinada a fabricar productores —a la inmediata disposición del sistema económico—, en el seno de un sistema escolar en donde cada institución fabrica, ante todo, «productos escolares» destinados a otra institución. Sin duda, se dirá que la «vertiente de fábrica» se opone necesariamente a la «vertiente de escuela» hasta en los menores detalles, porque no se puede aprender a producir y a manipular las cosas del mismo modo que se aprende a «manipular» ideas y a producir un discurso, y porque el concepto de aula se opone «naturalmente» al de un taller en el que se pretende que los aprendices reciban a la vez la enseñanza profesional y la general. Sin embargo, no resultaría más difícil encontrar una justificación técnica para la mayoría de las oposiciones constatadas que confeccionar un listado de estas oposiciones.[1] Pero la organización de los CET, lejos de atenuar estas oposiciones, la mayoría de veces tiende a acentuarlas, añadiendo a las dificultades objetivas debidas a la especificidad del aprendizaje las propiamente escolares, y ello de un modo tan eficaz como insidioso. Como la mayor parte de los elementos opuestos entre la escuela y el taller pueden ser imputados a las naturales diferencias entre el aprendizaje y el trabajo escolar, la organización de los CET siempre puede parecer irreprochable hasta cuando utiliza o determina las diferencias objetivas retraduciéndolas a su propia lógi-

* Extraído de Claude Grignon, *L'orde des choses*: *Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Éditions de Minuit, París. Traducción de Mari Carmen Doñate.
** Centros de Enseñanza Técnica. *(N. de la t.)*
1. Por ejemplo, se podrían seguir oponiendo indefinidamente, utensilios (estilográfica/destornillador) y materiales (papel/metal/madera) que utilizan los alumnos y encontrar una infinidad de explicaciones «técnicas» para estas oposiciones.

ca. Por ejemplo, aunque es cierto que los edificios reservados a talleres tienen necesariamente una apariencia distinta a la de los locales escolares tradicionales, no hay ninguna obligación para que su estética contraste violentamente con la de las aulas, ni para que esos edificios imiten ostensiblemente a una fábrica por medio de sus fachadas ciegas y sus estructuras angulares. Sobre todo, muchas veces la disposición de los edificios tiende a organizar el espacio destinado a los alumnos, recordando mediante precisas delimitaciones y oposiciones concretas la oposición simbólica que existe entre la escuela y el taller. Fijémonos, por ejemplo, en el colegio de L.: el grupo compacto y macizo de los talleres, que ocupa la parte central del colegio, se opone a las salas de estudio y a las clases aisladas, diseminadas por el perímetro del establecimiento. Cuatro veces al día, los alumnos se disponen en filas de dos ante los talleres: la fila de los ajustadores al lado de la de los electricistas, la de los carpinteros junto a la de los cerrajeros, etc. Cuando se hace silencio, se dirigen en fila de dos hacia el taller. A continuación, cada profesor de enseñanza general reagrupa a dos filas de alumnos (por ejemplo, los electricistas y los caldereros), que se encaminan, siempre en fila de dos, hacia la clase que les corresponde. Es como si la institución utilizara las dificultades «técnicas» para imponer a los alumnos la interiorización de un modelo de percepción, de apropiación y utilización del espacio basado en el principio de un reparto de áreas entre «dominios» opuestos (véase fig. 1).

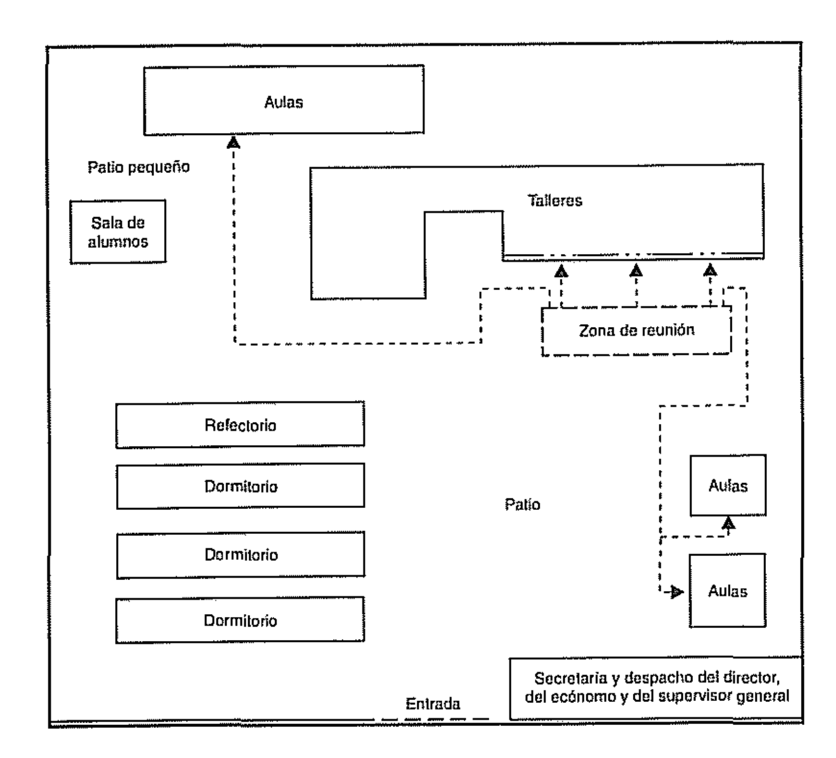


FIG. 1. *Plano del colegio de L.*

Además de estructurar el espacio, la oposición entre el taller y la escuela también organiza el tiempo de los alumnos: el «tiempo de taller» se distingue netamente del «tiempo de estudio»; en el CET se es aprendiz por la mañana y alumno por la tarde, o viceversa. Aunque sea verdad que ciertos trabajos de taller exigen una labor larga y continuada que difícilmente puede interrumpirse, también lo es que numerosos ejercicios podrían fragmentarse fácilmente; por ejemplo, no es necesario que los aprendices de ajustadores de primer curso aprendan a limar haciéndolo durante cuatro horas, a menos que se intente poner a prueba su paciencia mediante la monotonía de esta práctica y no que adquieran una mayor destreza. De todos modos, la mayor parte de las piezas realizadas por los alumnos no pueden llevarse a cabo en una sola sesión de taller.

Los reglamentos, las costumbres y la organización pedagógica de los CET intensifican y sancionan esta división institucional del tiempo y del espacio entre la escuela y el taller, y confieren a cada universo distintas atmósferas. Así sucede con las normas relativas al atuendo: aunque es muy lógico que los alumnos se pongan un «mono» de trabajo durante las sesiones de taller, no lo es tanto que se lo tengan que quitar cada vez que tienen que ponerse a estudiar o cada vez que asisten a clase, como lo ordenan los reglamentos internos de los centros y la tradición. En la mayoría de los CET se reagrupan a los aprendices de dos secciones profesionales para las clases de enseñanza general al objeto de disponer de un alumnado de unos cuarenta individuos. Sin duda, esta disposición es el resultado de la insuficiencia presupuestaria y de la falta de profesores, aunque con ella también se intenta —objetiva y subrepticiamente— acentuar la diferencia entre el taller y la escuela: el «ambiente» del taller es aún más distinto del de la enseñanza general, ya que los lazos de camaradería que se establecen no son los mismos cuando se «trabaja» o cuando se asiste a clase, cuando se está entre «cables» en el taller o «mezclados con los forzados» (caldereros) en la clase de francés y de ciencias. Sobre todo, la enseñanza general y la profesional son impartidas por dos categorías de profesores que lo único que tienen en común son los destinatarios de sus clases. La existencia de numerosas categorías de profesores, minuciosamente jerarquizadas según su titulación, desigualmente retribuidas para idénticos servicios y, de hecho, enfrentadas entre sí, es, sin duda, una de las características esenciales del funcionamiento del sistema de enseñanza francés; no obstante, los profesores agregados, los de segunda enseñanza, los adjuntos y los de instituto, así como los maestros tienen en común ser, en diferentes medidas, personal de escuela, es decir, formados para la escuela y por la escuela. Y lo mismo sucede con los profesores de segunda enseñanza de los centros de aprendizaje, reclutados en base a la propedéutica y entre los maestros. Sólo los profesores de taller son, por así decirlo, autodidactas, reclutados después de cinco años de prácticas y titulados en alguna disciplina técnica. En esas condiciones, no es extraño que precisamente sea en los CET en donde se constaten los contrastes más evidentes y profundos entre dos categorías de personal, que constituyen, de hecho, dos «órdenes» de profesores; también contribuye a ello el que las disposiciones administrativas agudicen aún más las fisuras existentes manteniendo a los profesores de taller en un estatus

inferior al de sus colegas. Estos contrastes se manifiestan de un modo concreto en las relaciones que los profesores de ambas categorías mantienen entre sí. En centro de L., por ejemplo, los profesores de taller no congenian con los de enseñanza general, mientras que estos últimos no tienen ningún reparo en aliarse con otros de inferior categoría pero no pertenecientes al personal «técnico», como los encargados del internado. En los intervalos de descanso entre clases, los profesores de segunda enseñanza se reúnen en las dependencias administrativas de la escuela y discuten entre ellos y con el supervisor general y los demás supervisores, mientras que los de las disciplinas técnicas se aglutinan en uno de los talleres para tomar un bocado y beber algo. Idéntica separación aparece en el comedor del personal docente, a donde algunos profesores del liceo vecino, que no dispone de internado, acuden a comer, y se refleja en la disposición de los comensales en las cuatro mesas (véase fig. 2).

En general, cuando un profesor de segunda enseñanza llega al taller es saludado por sus colegas con las fórmulas corteses de rigor, destinadas, sin duda, a enmascarar la tensión que enfrenta a los dos grupos: «¡Vaya! ¿No te da miedo ensuciarte las manos? ¡Ten cuidado con la grasa! Se te ve poco por aquí, ¿necesitas algo?» El personal del taller y el de la escuela no hablan el mismo idioma, y eso es así en toda la extensión de la palabra. El contraste entre los profesores de enseñanza general y los maestros de taller impide que en el centro de L., aún más que en otras escuelas, se pueda elaborar un proyecto pedagógico común. Ello se traduce en una serie de oposiciones en los comportamientos pedagógicos y en el estilo, familiar o distante, de las relaciones que mantienen con sus alumnos. Aunque algunos profesores de taller, sobre todo los jóvenes procedentes de los centros de formación del profesorado, se esfuerzan en dotar a su enseñanza de un estilo un poco ampuloso capaz de recordar al de la enseñanza general, el aprendizaje sigue teniendo un aire familiar y llano; por ejemplo, los profesores de materias técnicas tutean con más frecuencia a sus alumnos que los de enseñanza general. Por regla general, los maestros de taller, sobre todo los auxiliares, prefieren imponer sanciones inmediatas y drásticas usuales en los talleres y fábricas, pero que resultan rechazables desde el punto de vista de la moral escolar, como golpes, pescozones, trabajos extras, insultos, gritos, etc., mientras que los profesores de enseñanza general recurren a los castigos tradicionales y lícitos, como las tareas suplementarias u otro tipo de castigos. Así pues, las relaciones que los alumnos mantienen con sus profesores difieren mucho según estén en el taller o en el aula: con el profesor de taller se charla mucho más, ya que intimida menos y se percibe como más cercano; con él se pueden mantener las mismas relaciones que uno tiene con un hermano mayor más competente, más «empollado», que puede dar ideas o echar una mano, y que puede servir de modelo en la medida en que no es demasiado descabellado esperar que algún día se llegará a saber lo mismo que él, o incluso ejercer su mismo oficio. Así pues, las distintas relaciones que los profesores mantienen con la escuela se plasman directamente respecto de los alumnos en la consagración de la oposición entre la escuela y el taller.

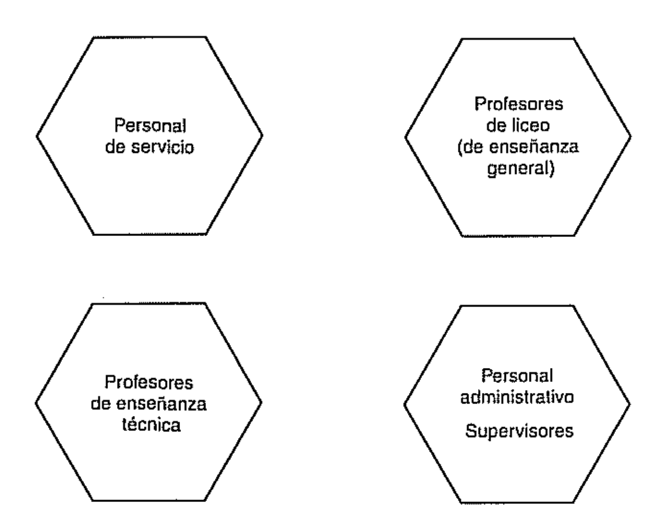


FIG. 2.

Puesto que los CET están objetiva y explícitamente definidos por su especificidad respecto a otros centros de enseñanza a causa de la necesidad que tienen de formar a productores inmediatamente utilizables, un análisis que estudie su estructura interna descubrirá forzosamente muchos indicios de la existencia en ellos de una preponderancia de los saberes y valores profesionales, así como de quienes los poseen y los encarnan. Los «intereses» de los alumnos y las expectativas de sus familias, que coinciden en este punto con los intereses de los empresarios, incitan permanentemente a los responsables administrativos y a los profesores a que en este tipo de escuelas la enseñanza profesional sea la esencial. Como se ha podido comprobar, en los CET los profesores de taller ostentan una posición preponderante respecto a sus colegas de enseñanza general, que ocupan una posición más marginal.

> Los profesores de taller insisten de buena gana acerca de la seriedad de sus enseñanzas, de su utilidad y de la gran importancia del papel que representan en la promoción social, la educación y la formación moral de sus alumnos; por este motivo, opinan que los profesores de letras o ciencias desempeñan una labor complementaria aunque secundaria. «El papel del profesor de enseñanzas técnicas es un papel privilegiado, ya que nosotros mantenemos un contacto más estrecho con los alumnos. En el taller, el ambiente es más libre, la discusión se establece más fácilmente; por ejemplo, se dan consejos durante el proceso de un montaje. Se puede hablar de muchas cosas, hablar de temas que a los alumnos les resultan próximos, no hay nada que lo impida, siempre se puede dar un consejo o una opinión, pero precisando: "Ésta es mi opinión"», dice un maestro de taller en período de prácticas. En cambio, los profesores de enseñanza general no pueden ignorar la falta de interés que manifiestan la mayoría de los alumnos hacia las disciplinas que enseñan. Asimismo, las advertencias explícitas de los demás profesores, de los inspectores y de los directores de los centros, el comportamiento de sus alumnos y de sus colegas y mil y un detalles de la vida cotidiana les muestran y recuerdan que no están impartiendo la enseñanza en un centro «normal», y que deben atender a las necesidades del aprendizaje y de la «profesión» y mantenerse en el lugar que les corresponde.

Como es el transmisor de unos saberes muy difusos y unas competencias bastante discutibles, como el rendimiento de su trabajo no se puede medir, y como importa valores y modos de hacer ajenos a la moral y al estilo de vida que profesan la mayor parte de sus colegas de taller y la mayoría de sus alumnos, el profesor de enseñanza general constantemente corre el riesgo de que le reprochen que «no es una persona, sino sólo palabras». Mientras que la enseñanza práctica se impone porque responde a las necesidades objetivas profundamente experimentadas por los alumnos, el profesor de enseñanza general debe imponerse para impartir por la fuerza una enseñanza juzgada como algo suntuario y superfluo, y para superar las reacciones de contra-aculturación que su persona suscita; en el CET, con los desórdenes que se producen en las clases de enseñanza general pasa un poco como con los que se originan en las asignaturas de música o de dibujo en los liceos, y las amonestaciones que los profesores de las materias técnicas dirigen a sus alumnos por causa de ese alboroto muchas veces están proferidas en un tono no demasiado serio, que disimula bastante mal una cierta «complicidad de clase» contra el «parasitismo» de los representantes de la cultura erudita.

Los préstamos que los profesores de enseñanza general se ven obligados a tomar de sus colegas de taller en su práctica pedagógica constituyen otras tantas muestras de su marginación en el seno de las CET. A fin de captar el interés de sus alumnos, y para que su enseñanza aparente tener el mismo rigor, precisión y seriedad que la profesional, estos profesores, en especial los de letras, se ven obligados a adoptar ciertas prácticas pedagógicas capaces, según su parecer, de conseguir que sus clases se parezcan a las sesiones de taller. Como los aprendices se muestran activos en el taller, ya que allí se producen cosas concretas, se intenta hacerlos «trabajar» en clase y se pretende que el trabajo escolar se identifique con el del taller mediante la producción de «objetos» concretos y tangibles.

> Durante una lectura comentada, el profesor de enseñanza general que sigue las prescripciones que ha recibido durante su formación como maestro entrega a sus alumnos una «copia» del texto, siguiendo el ejemplo de los profesores de formación profesional, que distribuyen una especie de «resumen» cuando proponen un ejercicio. Durante la explicación, los alumnos tienen que destacar en el texto con un círculo las palabras más importantes y relacionarlas entre sí mediante líneas o flechas de distintos colores trazadas con una regla. Una vez realizada esta operación, la copia se fija en la página de la izquierda del cuaderno; en la página de la derecha se escribe un pequeño resumen copiado por los alumnos, casi siempre en letra de palo. De este modo, todos los cursos contarán con una «prueba escrita» del trabajo realizado en clase. En las clases de historia se utilizan las mismas técnicas, y en las de geografía se invita a los alumnos a completar y colorear mapas. Además, los profesores de enseñanza general se rodean de buen grado de un equipo bastante complejo, ya que el deseo de «parecer técnicos» explica, sin duda, lo mucho que utilizan los medios audiovisuales; a los profesores noveles se les enseña a utilizar diascopios, episcopios y a confeccionarse sus propias «trasparencias» a fin de proyectar los esquemas en la pizarra. Tienen que familiarizarse con el manejo de magnetófonos, proyectores de cine y cámaras. Es como si la utilización de un equipo complejo permitiera introducir simbólicamente la herramienta y la máquina en las aulas. Los profesores de enseñanza general otorgan una especial importancia a la presentación de los cuadernos y obligan a los alumnos a copiar en clase el título de la lección en lápiz y después a «repasarlo» con tinta en mayúsculas de un tipo de letra utilizado en el diseño industrial. Asimismo, mediante la atribución de un número de orden para cada lección, intentan simbólicamente que el cuaderno de francés o de historia sea el equivalente del carnet del taller.

Como su finalidad es la de producir obreros y empleados (por este motivo gozan de una relativa autonomía de medios bastante reducida), dentro del sistema de enseñanza los centros de formación profesional ocupan una posición lo suficientemente marginal como para que en ellos esté garantizada la preponderancia del aprendizaje y de quienes transmiten los conocimientos profesionales. Como ya hemos visto, la independencia de los centros de formación profesional respecto de la demanda económica es lo bastante importante como para permitir que funcionen al estilo de las demás instituciones escolares, de las que presentan la mayor parte de las características esenciales, ya que su autonomía respecto del sistema de enseñanza no basta para librarlos de estar bajo el dominio de un sistema de conjunto, dominado, de hecho y de derecho, por los saberes y valores de la cultura erudita. La organización administrativa de los CET facilita en gran manera esta dependencia. Así, la autonomía institucional de la enseñanza profesional respecto del sistema de enseñanza no ha parado de disminuir. Abandonada a la iniciativa privada en el siglo XIX, a comienzos del XX pasaría a depender del Ministerio de Industria y Comercio y del Ministerio de Educación Nacional —empezó a estar bajo el control de este último en 1920—. En 1960, la dirección de las enseñanzas técnicas desapareció, en beneficio de la dirección general, de la organización y de los programas escolares. Sin duda, ello se debió a que los centros de aprendizaje no eran más —o poco les faltaba— que un mero «calco» del modelo imperante de los liceos o de las escuelas, puesto que tenían su misma estructura jerárquica en cuanto al personal, incluyendo dentro de éste desde director a los supervisores, tan sólo modificada mediante la incorporación de un «jefe de trabajos». Un análisis de los programas de enseñanza general y de los manuales vigentes mostraría que muchas veces éstos no son más que una copia abreviada y simplificada de los programas y de los manuales de la enseñanza media. Es el ritmo del curso escolar, y no el del año industrial, el que marca la vida de los alumnos: a veces éstos se lamentan de que les «corresponden tres meses de vacaciones para tres años de estudios». Sin embargo, el estudio de las prácticas pedagógicas de los maestros de los diferentes órdenes es sin duda el que mejor ilustra el modo como los CET resisten el dominio del «lejano sistema» creado por las instituciones tradicionales de enseñanza. Para que los profesores de los CET se sientan inclinados a reconocer la legitimidad de la cultura tradicional transmitida por la escuela bastaría con que en el seno de estos centros se mantuviera el sistema tradicional de sanciones y retribuciones mediante el que la escuela fija un determinado valor para cada persona que trabaja en ella. Si los salarios, deberes y

derechos de cada uno son directamente proporcionales a los títulos que posee, como sucede en los CET, los profesores, cuyo valor social coincide objetivamente con el valor escolar, no pueden dejar de reconocer y enseñar que un individuo vale lo que valen sus títulos, y, en consecuencia, que una enseñanza vale lo que pueden valer, según los criterios escolares, aquellos que la reciben, dado el valor de los títulos que dicha enseñanza permite obtener. Además, los profesores de los centros de aprendizaje se ven obligados a reconocer el valor universal y la legitimidad de los criterios escolares de evaluación. En efecto, los mecanismos escolares de eliminación y relegación sólo podrán imponer su función de relegación social si quienes sufren y hacen sufrir los resultados negativos de los exámenes y oposiciones no los contemplan en su verdad objetiva, sino más bien como si fueran veredictos incontestables basados en la desigualdad de las «dotes» naturales o en los méritos de los individuos. Así, los profesores de enseñanza profesional, que han aprendido en la fábrica que las «leyes del medio» escolar no valen para todos los medios, y que para un empresario no tiene el mismo valor un diploma de nivel bajo que lo que «vale» profesionalmente quien lo posee, se ven inclinados por su posición objetiva dentro del sistema escolar a oponer la «moral» y la «justicia» de la escuela a la «inmoralidad» de la industria.

A pesar de la finalidad profesional de los CET, en ellos a los individuos se les sanciona, clasifica y compensa en función de los criterios escolares tradicionales. Como ya hemos visto, la orientación profesional de la mayoría de los alumnos dependerá de cómo se les clasifique al ingresar en el centro, es decir, de su nivel en francés y cálculo. Una vez finalizada la etapa del CET, su éxito profesional dependerá, en parte, del nivel alcanzado en enseñanza general, ya que una calificación inferior a 5 en el examen de francés del certificado de aptitud profesional significa la no obtención de dicho certificado. La organización administrativa de los CET recuerda constantemente a los aprendices que los criterios tradicionales de clasificación siguen siendo los criterios dominantes incluso en el propio centro de aprendizaje. Por otro lado, las notas de enseñanza general, incluidas las conseguidas en historia y geografía, se tienen en cuenta en la clasificación trimestral, por lo que los éxitos profesionales —incomparables entre sí— se evaluarán y compararán dependiendo de las clasificaciones que se hayan obtenido en las disciplinas tradicionales —conceptuadas como el patrón universal del éxito—; también se seguirán estos criterios para establecer una clasificación, por ejemplo, entre los carpinteros, los electricistas y los ajustadores. En efecto, en muchos de los CET, el conjunto de los alumnos de una promoción es objeto de una única clasificación trimestral. Reagrupar para las asignaturas de enseñanza general a los aprendices de dos secciones profesionales no sólo tiene el efecto de oponer los dos tipos de enseñanza: al hacer comparecer ante el mismo profesor de enseñanza general a alumnos pertenecientes a especialidades profesionales diferentes a cargo de maestros de taller distintos se logra que la enseñanza general se convierta en una instancia superior habilitada para pronunciar veredictos sin apelación posible. Al demostrar a los alumnos que en francés o en cálculo el peor de los electricistas vale tanto, o más, como el mejor de los caldereros, el centro cuenta con los medios para recordarles no sólo que los diferentes oficios no tienen el mismo valor escolar, sino también que ellos no tienen el mismo «valor por sí mismos», y que la jerarquía de las profesiones va desde los oficios menos «manuales», que la escuela reserva a la «elite de los fracasados», a los más «manuales», relegados a los alumnos más «indignos».

Debido a su propio pasado escolar, la relación que los maestros de los dos órdenes mantienen con la escuela duplica los efectos del sistema escolar de evaluación al que se ven sometidos, incitándolos a reconocer que su descalificación está bien fundada y la legitimidad de los criterios y valores en cuyo nombre la escuela los ha devaluado. Antiguos estudiantes obligados a abandonar sus estudios a nivel de la propedéutica, o con una certificación muy básica, e incluso, a veces, simplemente maestros, los profesores de enseñanza general no tienen la posibilidad de recusar los juicios del sistema que los ha producido, ya que el cuestionamiento del sistema es uno de los privilegios que el propio sistema reserva para aquellos que él ha elegido: «Por el mero hecho de estar aquí, todos nosotros somos unos fracasados», declaraba un profesor de letras, recién incorporado, ingresado en 1962. Al cambiar el medio obrero por el medio escolar, los profesores de las materias técnicas de la formación profesional se ven en la necesidad de pagar su promoción social, reconociendo la legitimidad de las normas y las sanciones de su nuevo medio, de tal modo que deben compensar su desconocimiento de las leyes de dicho medio —y, en muchas ocasiones, su propia falta de valor escolar— mediante su adhesión incondicional al valor de los valores escolares, cuyo corolario es el reconocimiento de que los «valores del oficio» no poseen ningún valor. Como la escuela es el único medio de que disponen para promocionarse, y como ésta les niega este derecho tratándolos como si fueran unos marginados, los profesores sólo pueden denunciar la situación en que les coloca la escuela y el lugar a que ésta relega a la enseñanza que ellos imparten, reconociendo —mediante el resentimiento— la legitimidad de lo mismo que les condena y les excluye.

> Hace mucho tiempo que nos sentimos atacados. La consecuencia de ello ha sido nuestra marginación respecto de los demás profesores de los CET. Pero parece que ahí no se acaba todo: si no tenemos cuidado, pronto nos veremos expulsados del cuerpo de profesores.
>
> No, el profesor de las materias técnicas no es un bastardo. Repitámoslo una vez más. Este profesor que la Administración se obstina en subestimar con la excusa de que carece de títulos está en plena transformación. Ya no es un instructor el que «enseña»: ahora es un profesor. [Editoriales de boletines sindicales.]

Las prácticas pedagógicas de los profesores de los CET traslucen sus posiciones objetivas y las de sus respectivas enseñanzas en el seno del sistema escolar. Es como si las dos clases de profesores estuvieran encaminadas a producir alternativamente dos tipos de prácticas y de discursos: el discurso débil —pronunciado en la «lengua materna» de los alumnos, y basado en el tipo de concesiones respecto de la finalidad profesional de los centros, en los intereses y, especialmente, el «nivel» del público— tiene por función autorizar y hacer valer el discurso erudito, o discurso fuerte —pronunciado en la lengua

de la escuela—, sustituto del discurso docente cimentado en temas legítimos. Las precauciones que toman los profesores de enseñanza general para «adaptar» su enseñanza a los deseos de un público cuyo respeto por la cultura erudita no es tan grande como para que se abstenga de llamar al orden a quienes pretendan imponerle, sin más, unos conocimientos objetivamente inutilizables, y el «estilo técnico» y «original» de que intentan dotar a su pedagogía son técnicas de *capatatio benevolentiae*, que permiten que quienes recurren a ellas puedan proponer a su auditorio un discurso tradicional transmitido según las normas tradicionales: cuanto más se presenten esas concesiones como concesiones, más permitirán imponer ese discurso erudito como si fuera el único discurso válido. Pongamos como ejemplo a un profesor de letras: los programas y las instrucciones oficiales le obligan a repartir su tiempo entre los «aprendizajes» propiamente escolares —ortografía y gramática— y la «literatura», la lectura seguida (a los alumnos se les hacen leer unos largos fragmentos de una obra, también se incluyen algunos comentarios destinados a destacar el sentido y el interés del texto) y la lectura comentada (análoga al comentario de textos de la enseñanza media). Dada la relación que mantiene con la escuela —debido a su pasado escolar y a su situación actual—, dicho profesor no puede referirse a los modelos que la institución escolar le ha enseñado a considerar como sagrados y ejemplares. La retórica y el estilo y valores de los profesores de los liceos se imponen a los profesores de enseñanza general, y especialmente a los de letras, por partida doble: porque en su mayoría son antiguos alumnos de liceo y porque el profesor de estas instituciones simboliza lo que ellos podrían haber llegado a ser y no son. Forzados por la finalidad profesional de los centros de aprendizaje y por las expectativas del público a enseñar laboriosamente las «recetas de la escuela primaria» (transformar la letra, las reglas de gramática y ortografía), se ven impelidos a asumir resignadamente el papel del maestro, e incluso el de «hombre de oficio», y a distinguir en su auditorio a una «pequeña elite» capaz de «mostrar algún interés», que ellos oponen explícitamente a la «masa» de los «que sólo quieren empollar para sacar una nota aceptable en el examen», y a quienes les harían falta unos buenos maestros de escuela capaces de enseñar lo que se ha dado tradicionalmente en llamar «la ciencia de los imbéciles». Los profesores de enseñanza general intentan transmitir a sus alumnos —tanto explícita como solapadamente— que ellos saben distinguir entre los conocimientos elementales que aceptan impartirles y el «verdadero» conocimiento que intentan hacerles entrever.

Por ejemplo, un determinado profesor propone a sus alumnos los dos temas de redacción siguientes, precisando que el primero es un «buen tema», «que a él le gustaría desarrollar personalmente», a pesar de que se trata de un tema difícil que «no todo el mundo puede abordar». Primer tema: «Has asistido a una brillante manifestación cultural (teatro, exposición de pintura, concierto), explica qué impresión te ha producido este hecho.» Segundo tema: «Has construido un objeto útil por primera vez, explica la satisfacción que has sentido al hacerlo.»

Desde la imaginería populista a la que se afilian numerosos profesores jóvenes —sobre todo los maestros auxiliares, inclinados a hacer de la «espontaneidad de sus alumnos» y de su «ausencia de prejuicios» una condición suficiente para su acceso a la cultura erudita, e incluso la creación y «promoción» de una «cultura nueva»—, hasta las serias advertencias contra la «facilidad», la «demagogia» y el populismo que los profesores dispensan a sus colegas recién llegados, no hay apenas ninguna postura que, a fin de cuentas, no acabe desvalorizando el saber vulgar y las posturas vulgares frente al «saber erudito». El profesor «vanguardista», que intenta iniciar a sus alumnos en la pintura y la música modernas a partir de la explicación de un texto de Apollinaire, y el profesor «tradicional», que explica los textos clásicos, tienen al menos un punto en común: el de que subyugan a su auditorio demostrándole la legitimidad de la opinión autorizada en materia de estética y los criterios de gusto autónomos que la fundamentan, y, en consecuencia, la ilegitimidad de la postura moralista que las personas de las clases populares adoptan tradicionalmente ante las obras de arte. Uno se puede preguntar hasta qué punto la misión del «carisma de la desesperación» de que se imbuyen ciertos profesores, sobre todo los debutantes, no es otra que la de demostrar, mediante su propio fracaso, la indignidad cultural de aquellos que se sienten provocados por él. De un modo más acusado que el resto del profesorado, los profesores de enseñanza general de los CET deploran sistemáticamente el bajo nivel de sus alumnos y el pretendido debilitamiento de dicho nivel y adoptan de buen grado la postura de «exiliados de la cultura», obligados a dirigirse a un auditorio indigno de recibir un discurso que no sabría ni eliminar ni rebatir. Provocar mediante propuestas fuera de lugar la incomprensión y la falta de interés de sus alumnos y hacer valer de este modo un virtuosismo digno de un público «mejor» puede constituir un buen medio para rebatir el fundamento legal del veredicto escolar particular, en virtud del cual a alguien se le desclasifica, manifestando al mismo tiempo reconocer el sistema de valores que inspira los veredictos escolares.

A pesar del carácter profesional de su enseñanza y de su importancia dentro de los CET, los maestros de taller también tienden, mediante su comportamiento pedagógico, a desvalorizar los saberes vulgares y las competencias prácticas en beneficio de los conocimientos teóricos y del «saber erudito». En su práctica pedagógica, estos profesores no pueden dejar de referirse al modelo —próximo y legítimo a la vez— que representan los profesores de enseñanza general. Muchos de ellos —especialmente los jóvenes recién titulados— muestran un gran interés en destacar explícitamente que no tienen nada en común con su medio social y profesional de origen, y que no debe confundírseles con el maestro de taller tradicional, ya que éste no es más que un «buen hombre, aunque un poco descuidado». Estos maestros adoptan un lenguaje y un modo de vestir más pulcro, a sus alumnos les hablan de usted y los mantienen a distancia adoptando un aire «doctoral». En un sistema en el que el aprendizaje de un oficio exige la adquisición de competencias específicas y de conocimientos precisos aplicables en la urgencia de la práctica profesional, y en el que el hábito profesional está constituido al máximo mediante la interiorización de un *corpus* de recetas sabidas al dedillo y de un conjunto

de reflejos listos para ser utilizados de inmediato y en el que los aprendices de los CET no acaban de hacerse a la idea de que se puede saber algo sin necesidad de aprenderlo de memoria para poder utilizarlo cuando se tenga necesidad de ello, los maestros de taller, ansiosos de presentar lo que enseñan como si formara parte del «saber culto», aplican de buen grado la definición social de la cultura a los conocimientos profesionales afirmando que éstos pueden y deben dejarse atrás. Presentar la enseñanza profesional como si fuera una enseñanza «desinteresada» y como «la adquisición» de mecanismos formales constituye, sin duda, el mejor medio de identificarla, simbólicamente, con la enseñanza general para así conferirle una «carta de nobleza».

> Ellos [los alumnos] aprenden de memoria; por eso no saben nada, porque no hay ningún trabajo personal. Muchas veces les digo que hay que reflexionar. Intento mostrarles que yo no sé nada, que no sé nada de memoria. Cuando les hago una pregunta y me responden, les pregunto: «¿Estáis seguros? Reflexionad. Yo no lo sé. No puedo daros la respuesta.» Muchas veces esto es así. Doy la respuesta al cabo de treinta segundos, después de reflexionar un poco, y con ayuda de los conocimientos que he ido adquiriendo. Nunca he aprendido nada de memoria. [Comentario de un profesor de la sección de ajustadores.]

Como sus colegas de enseñanza general, los maestros de taller utilizan alternativamente dos discursos opuestos; su práctica pedagógica tiende a desvalorizar el discurso débil —o el no discurso— que impera en el taller, y el aprendizaje gestual y mimético en beneficio del discurso teórico o científico. Un ejemplo de ello lo constituye el siguiente fragmento de una clase de tecnología sobre los diferentes procesos de cementación del acero: «Evidentemente, el material de base que sirve para el aporte del carbono será diferente del material que teníamos anteriormente, que era un material sólido, ¿constituido por...? Carbón vegetal. Nos hallamos ante unos compuestos químicos bastante complejos: sales fusibles, que se funden a más o menos temperatura en función de su constitución...» El carácter técnico de la exposición no excluye que se utilice la retórica académica más tradicional: empleo del «nos», empleo de un nombre abstracto en lugar de un verbo y el uso de una falsa interrogación. El discurso tiene una sintaxis compleja: una doble subordinación en la primera frase seguida de una larga aposición. «Vamos a ver, X, ¿qué sustantivos puede encontrar en los cementos? ¡Pero si todavía no ha leído su fotocopia!, ¡no sabe ni en dónde está! X, ¿es usted incapaz de leer lo que pone en la fotocopia? Z, ¿puede contestar usted?, no puede uno seguir esperando a que lo haga X, ya que no sabe en dónde está.» Para pasar del universo de la escuela al del oficio, del público imaginario al público real que toma como testigo, el profesor recurre a una fórmula ritual: «vamos a ver» pertenece al léxico del taller. El lenguaje hablado sustituye a la retórica; el «uno» de tono familiar sustituye al «nosotros» empático; como hay una necesidad de controlar la eficacia de la comunicación pedagógica, reaparece el sentimiento de urgencia: la elocución cambia, se hace más rápida, recupera las elisiones habituales.

> Se podrían citar numerosos ejemplos análogos del paso del lenguaje culto al lenguaje vulgar. Así, durante una clase de tecnología, un profesor de cerrajería da la definición geométrica del octógono seguida de una «definición» vulgar: «Es como una mezcla de círculo y cuadrado.» Las «propuestas de ejercicios» —durante las que el profesor presenta a los alumnos la pieza que deben realizar en el taller y se esfuerza en que éstos descubran las diferentes operaciones necesarias para llevarla a cabo, así como el orden de dichas operaciones— se organizan, en general, en base a la oposición entre la «lectura culta» y la «lectura vulgar» del dibujo que se entrega a los alumnos. Así, el estudio de un tensor —utensilio que se utiliza en calderería, «que se utiliza en la preparación de una corona o un tubo»— empieza por el «análisis de las superficies y los volúmenes geométricos que lo componen». En el cuaderno de los alumnos, que copian las indicaciones expuestas en la pizarra, se acumulan en un principio las definiciones cultas: polígono curvilíneo, semicilindro de revolución, prisma plano, paralelepípedo rectángulo, etc. A continuación se pasa a traducir estos términos al «lenguaje práctico»: el polígono pasa a ser un «fondo», el semicilindro, «un borde abierto», el prisma plano, «un borde plegado». La oposición entre los dos lenguajes es sancionada y puesta en evidencia por el propio discurso del profesor: «En el taller a esto no se le llama así.» El profesor deja a un lado el lenguaje culto empleando el lenguaje vulgar: «Ahora, vamos a despellejar por completo la pieza», dice después de haber dado las definiciones geométricas. Al mismo tiempo, tanto el profesor como los alumnos, que hasta ese momento han mantenido un comportamiento ceremonioso y un poco solemne, se vuelven más distendidos, como si el profesor y el aprendiz se volvieran a encontrar en un terreno que les es familiar; mantenidos a distancia durante la lectura culta del dibujo —a la que simbólicamente han apoyado a través de las preguntas retóricas que con frecuencia el maestro se apresura a contestar—, los aprendices participan más activamente en la «lectura práctica»: hablan, salen a la pizarra, mientras que los malos alumnos, hasta ese momento distraídos pero silenciosos, se ponen a charlar entre ellos.

Si la función del discurso débil de los profesores es la de hacer valer su discurso fuerte, este último —presentado implícita y explícitamente como un discurso adaptado y vulgarizado— remite por sí mismo a los alumnos al verdadero discurso culto acerca de los conocimientos legítimos, cuya existencia no resulta posible por las condiciones de la enseñanza en los CET, y del que solamente constituye un «reflejo». Presentando a sus alumnos en el curso de una clase de trazado un cono de revolución de cartón, ese mismo profesor de calderería está haciendo alusión a los conocimientos de geometría descriptiva que habría que poseer para poder «entender y profundizar» lo que él está intentando explicar, al tiempo que invita a los aprendices a que se «contenten» con esa representación concreta, ya que es «suficiente para lo que tienen que hacer». La enseñanza teórica remite frecuentemente a los alumnos al conocimiento científico: «Si miráis el documento, veréis la composición de algunas de las sales fusibles utilizadas; os he transcrito los nombres y también sus composiciones químicas. No os pido que los memoricéis; ya sé que se trata de química y quizá sea un poco demasiado complicado para vosotros, por lo que no os pido que lo memoricéis. A pesar de todo, no estaría de más que les

dieseis un vistazo.»[2] Así, la transmisión del saber en los centros de formación profesional no se lleva a cabo sin evocar el mito platónico de la caverna. Se podría decir que el profesor de este tipo de centros se limita a revelar a los «prisioneros» que ellos no ven más que sombras y que el sol que él intenta hacerles entrever no es más que el reflejo del verdadero astro. La «pedagogía de la alusión», que hace que los aprendices puedan percibir los saberes prestigiosos pero vedados, jerarquiza estrictamente los conocimientos. Puesto que la enseñanza práctica que se imparte en los CET remite a una enseñanza teórica, que a su vez remite a una enseñanza general simplificada, que procede a su vez de una enseñanza «culta» que resulta imposible impartir, se invita a los alumnos a que reconozcan que los conocimientos profesionales ocupan el lugar más bajo de la jerarquía de los conocimientos, y que estos conocimientos sólo son válidos, por así decirlo, en tanto suponen una representación de la «moneda» del saber legítimo.[3] A pesar de su aparente neutralidad, todo conduce a creer que la organización de los CET —cuyo sentido sólo se desvela por completo cuando se la relaciona con prácticas pedagógicas reales y, de un modo más general, con la posición escolar y social de los alumnos y profesores— no se limita a establecer una oposición entre dos tiempos y dos espacios, sino que polariza dicha oposición delimitando en el tiempo y en el espacio los *templum* consagrados, lugares y momentos privilegiados reservados a la cultura erudita. Reservar a la enseñanza general las salas más nuevas y los mejores equipos, y relegar la enseñanza de la tecnología a espacios deteriorados con el mobiliario cubierto de grafitos, como sucede en L., obligar a los alumnos a un ritual expiatorio durante su paso del taller a la escuela obligándolos a cambiar el mono azul por la bata blanca, como manda el reglamento interno de cierto colegio parisiense, es sugerir que el taller y la práctica están inscritos en el «lado malo», en el lado de lo dudoso, de la suciedad, del abandono y de lo cotidiano.

2. Fragmento de una clase de tecnología.

3. Quizá se podría comparar el modo como la escuela opone y subordina la práctica y la técnica en general en favor de la teoría, a la oposición y jerarquía que la Iglesia estableció, tradicionalmente, entre lo sagrado y lo profano. Al igual que el ritual de la misa relegaba el uso (destinado a la oración) de la lengua vulgar en favor del de la lengua culta solamente accesible a los clérigos, la proposición de un determinado ejercicio comienza con el soliloquio culto del profesor, como si el trabajo profesional no pudiera comenzar si no se llevara a cabo dicha invocación; del mismo modo que las actividades profanas —empezando por las profesionales— se inscribían en un tiempo social marcado por el ritmo de los acontecimientos religiosos —ángelus, fiestas de precepto—, el calendario escolar, con sus épocas de trabajo y sus vacaciones, impone su ritmo al aprendizaje.

TEXTO 22

EL ASCENSO DE LA COMISIÓN DE SERVICIOS DE FUERZA DE TRABAJO*

por CCCS (CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES)

La Comisión de Servicios de Fuerza de Trabajo (Manpower Services Commission) *es la mejor expresión que puede encontrarse de la política educativa del laborismo. La Comisión retomó un tema por entonces abandonado, la relación entre educación y empleo, y lo tradujo en un nuevo lenguaje de la formación, tratando de llenar áreas donde las reformas habían naufragado. Este texto da cuenta de la historia, la estructura, las actividades y la ideología de la Comisión. Después examina la forma en que la Comisión interpretaba los procesos en el mercado de trabajo que hacían aumentar el empleo juvenil y su política para afrontar problemas fundamentales de la crisis capitalista. Por último, evalúa su papel en el desplazamiento masivo del sustrato de la política educativa.*

Aunque hasta ahora nos hemos interesado por el sistema escolar, queremos indicar que fue en las actividades de la MSC (Manpower Services Commission - Comisión de Servicios de Mano de Obra) donde se iba a encontrar la mejor condensación de las políticas educativas laboristas en el decenio de los años setenta. En este trabajo vemos reorganizados en una nueva globalización los temas discutidos en esta parte del libro.

La Comisión se ocupó de un tema socialdemócrata ahora ya agotado, la relación entre el aprendizaje y el empleo, y lo tradujo en un nuevo lenguaje de formación. Intentó transformar áreas en las cuales las primeras reformas habían zozobrado, y en particular buscó dar nueva forma a los procesos culturales que intervienen en la transición escuela-trabajo. Tomó algunos temas del Gran Debate, especialmente las exigencias de los patronos, y los inscribió en su propia ideología distintiva. Más allá de esto, abrió un nuevo camino al explorar formas de organización y de provisión que escapan al alcance del servicio educativo como tal. Por tanto, se convirtió en un paradigma (el paradigma fundamental del laborismo) para un nuevo orden educativo.

En primer lugar, ubicaremos la MSC en una historia de política de recursos humanos y explicaremos su estructura, actividades e ideología. A continuación repasaremos cómo la MSC interpretó los procesos del mercado laboral que estaban incrementando el desempleo juvenil y consideraremos su provisión para aliviar los problemas fundamentales con los que se encuentra el capitalismo en crisis. Por último, evaluaremos su papel en el cambio de base de las políticas educativas.

* Extraído de «The rise of the Manpower Services Commission», pp. 228-240. Traducido por Ana María Rubio Díez.

La MSC y la política de mano de obra

En capítulos anteriores hemos observado algunas de las dificultades con las que se enfrenta el capitalismo al intentar asegurar la reproducción estable de la fuerza de trabajo, acentuadas por su continua recomposición. Sostenemos que, si bien las necesidades «lógicas» del capital podrían definirse con alguna certeza, las necesidades concretas en un momento determinado eran más complejas: el dominio de una definición particular de las necesidades se consiguió a través de procesos políticos e ideológicos y no fue una simple respuesta a imperativos «económicos» unidimensionales. También sostuvimos que las «buenas» actitudes del trabajador eran más importantes para los empresarios que las competencias de habilidad concretas. Ambas cosas escaseaban en el decenio de los años setenta (las unas debido a antagonismos inherentes en las relaciones sociales de la producción capitalista y la educación, y las otras debido a la anarquía del mercado en el cual no parecía provechoso preparar trabajadores «cualificados» durante las recesiones). Había, pues, una demanda creciente de intervención del Estado para hacer una provisión racional y controlar la preparación de los trabajadores jóvenes.

Hasta los años sesenta, la intervención del Estado en la formación fue mínima y consistió en gran medida en complementar programas de la propia industria. La intervención directa estaba restringida a los grupos menos productivos en quienes la industria no tenía interés, como las personas con discapacidades físicas. A principios del decenio de 1960 aumentó la presión para conseguir un papel estatal más activo, en contra de un marco de empleo casi completo, de escasez de cualificación y de miedo a la competencia extranjera. El Acta de Formación Industrial (Industrial Training Act) estableció Consejos de Formación Industrial (Industrial Training Boards) para supervisar la formación en cada sector y arbitrar impuestos para esparcir los costes de formación y racionalizar la «calidad» y el contenido de la formación. A finales de ese decenio estaba claro que los consejos no estaban cumpliendo su función: la provisión de 27 consejos era caótica, el número de aprendices estaba disminuyendo y el creciente desempleo planteaba nuevas cuestiones. Por tanto, una revisión del Acta de 1964 llevó en 1974 a la creación de la MSC, cuya preocupación inicial fue racionalizar y reestructurar todos los servicios de formación y empleo proporcionados por el Departamento de Empleo. Pronto extendió su alcance a la idoneidad y la relevancia de todas las formas de educación y de formación recibidas por los trabajadores jóvenes antes de entrar o al entrar en el mercado laboral.

La estructura de la MSC la hacía semiautónoma de los principales departamentos gubernamentales. Aunque su director era responsable ante la Secretaría de Estado para el Empleo, la Comisión tenía la responsabilidad de intervenir libre y directamente a la vez en el mercado laboral y en el sector de educación ulterior (FE). Esto le permitía avanzar a un paso y de una manera inconcebible para el DES. Contra un fondo de desempleo creciente, la MSC incrementó su personal desde 12 hasta más de 22 mil y su presupuesto desde 125 millones de libras hasta 630 millones entre 1974 y 1978.

Desde el punto de vista estructural, la Comisión se escindió en tres divisiones principales (antes agencias): los servicios de empleo (ESD), los servicios de formación (TSD) y los programas especiales (SPD). La ESD era responsable de la administración de los centros de trabajo y de los diversos programas de movilidad, reclutamiento y colocación, pero eran las otras dos divisiones las que patrocinaban un complejo conjunto de proyectos que ilustraban la flexibilidad de la respuesta que permitía la organización de la MSC. Podemos esbozar brevemente algunas de las iniciativas más importantes.

El programa de oportunidades para la juventud (YOP), diseñado en 1977, racionalizó todas las respuestas *ad hoc* y transitorias desde 1974 para el desempleo juvenil.[1] Descrito por el Secretario de Empleo laborista como «un mejor trato para la juventud británica», el programa iba a proporcionar 234.000-260.000 plazas para todos los jóvenes de 16-18 años que se enfrentaban al desempleo.

Los cursos de preparación laboral oscilaban entre esquemas de inducción de dos semanas, para ayudar a los participantes a mejorar su presentación y «elegir» una ocupación, hasta cursos cortos de tres meses de formación a nivel de operario o de personal semicualificado. Los cursos de experiencia laboral consistían o bien en la estancia durante seis meses en las empresas o bien un año en talleres de formación proporcionados por las autoridades locales o por entidades similares.

Otras iniciativas tuvieron su principal efecto sobre la provisión de FE, en especial el Plan de Oportunidades de Formación (TOPS, Training Opportunities Scheme). Los cursos proporcionaban aquí formación corta e intensiva en habilidades que se demandaban en los mercados laborales locales y, en particular, en trabajos manuales, sustituyendo a ciertas formas de aprendizaje «en el trabajo». También pretendían encontrar una base común de habilidades genéricas, que podrían ser examinables, en una serie de oficios locales.

Además, hubo medidas directas de una nueva clase en el mercado laboral. Los empleos fueron subvencionados o creados a través de planes como el programa de empleo transitorio especial (STEP), el programa de creación de empleo (JCP) y el subsidio al empleo en pequeñas empresas. Entre ellos cubrían casi un cuarto de millón de trabajadores en 1977-1978. Por último, cabría mencionar el patrocinio por la MSC (lo que provocó la crítica de la OCD y la CEE) de un «debate» sobre preparación profesional pensado para proporcionar una forma cualitativamente nueva de alistamiento laboral para la mayoría de la juventud de clase trabajadora.[2] Esto llevó en 1979 a propuestas detalladas de preparación profesional unificada, una formación de 3-6 meses a disposición de quienes estaban excluidos de los puestos de aprendizaje.

Por encima de la enorme cantidad de planes y de acrónimos predominaba una particular interpretación por parte de la comisión de las ideas de cualificación en la estela del furor educativo. Había ahora una brecha clara entre las concepciones socialdemócratas y las quejas en gran medida negativas del

1. Manpower Services Commission, *Young People and Work (The Holland Report)* (MSC, mayo de 1977).
2. Training Services Agency, *Vocational Preparation for Young People* (MSC, 1975).

Gran Debate. Por un lado, el repertorio de preocupaciones por la justicia y la eficacia fue sustituido por el énfasis sobre la necesidad de «empleabilidad» para la cual la escuela resultaba a menudo inadecuada e irrelevante. Por otro, las habilidades concretas tenían que ser sustituidas por habilidades genéricas (examinables) mientras la palabra se ampliaba para abrazar las «habilidades sociales y vitales» de resonancias orwellianas. Estos términos eran una respuesta a las condiciones de las nuevas clases de dificultad en la disyunción escuela-trabajo.

La cambiante posición en el mercado de trabajo de la juventud obrera

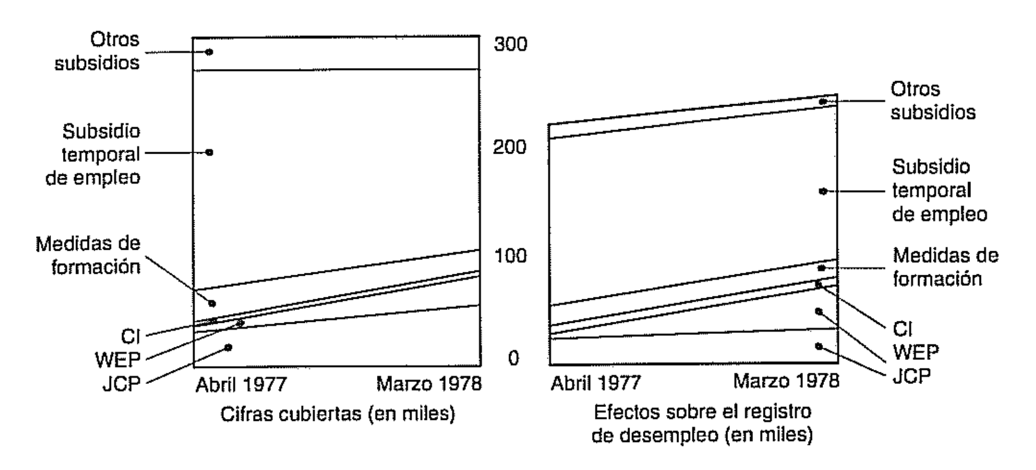
El modelo de un «desajuste» entre los que acaban la escuela y las necesidades de los empresarios se halla en el corazón de la ideología de la MSC. La crítica del empresariado a los niveles educativos no se había limitado a una opinión sobre la «mala calidad» de los jóvenes trabajadores, sino que era la percepción de un fallo más general de la legitimidad de los títulos otorgados por las escuelas: la validez de su evaluación, a través de las calificaciones, del potencial de los jóvenes trabajadores. En un estudio sobre las actitudes y el rendimiento de 200 trabajadores jóvenes en GEC, Rugby, los directores de personal eran muy conscientes de que las calificaciones académicas y escolares no garantizaban un rendimiento satisfactorio en el trabajo; que un buen historial académico bien podía dar a los jóvenes «aspiraciones» y una sensación de tener opciones que les hacía reacios a perseverar incluso en un trabajo cualificado.[3] De igual forma, en un importante estudio sobre las reacciones de los empresarios a los trabajadores jóvenes, junto con datos procedentes de una gran variedad de organismos, entre ellos el CBI y el Institute of Careers Officers, el Consejo Nacional de Empleo Juvenil había encontrado que los empresarios ponían cada vez mayor énfasis en la «motivación», junto con «el hecho de que una amplia minoría de los jóvenes desempleados parece tener actitudes que, cualquiera que sea su causa o justificación, no son aceptables para los empresarios y actúan como un impedimento para que los jóvenes aseguren sus empleos».[4]

La renuencia de los empresarios a contratar a los recién salidos de la escuela refleja pues, en parte, su opinión de que las cualidades que ellos quieren para su fuerza de trabajo, las cualidades asociadas con la experiencia del trabajo, no son las que se producen durante la escolarización. Con independencia de los niveles académicos y de los exámenes, los empresarios estaban cada vez menos dispuestos a aceptar que el éxito escolar garantizase el desempeño laboral.

Parecía, también, que las reformas de los procesos escolares habían exa-

3. M. Simon, *Youth into Industry: A Study of Young People's Attitudes to Work at a Large Midlands Factory* (National Youth Bureau, octubre de 1977).
4. National Youth Employment Council, *Unqualified, Untrained and Unemployed* (HMSO, 1974), p. 29.

Medidas especiales de empleo, 1977-1978



Los «otros subsidios» son el subsidio de desempleo juvenil, el subsidio al empleo en pequeñas empresas y el Programa de Liberación de Empleo. Las medidas de formación son cursos especiales de la MSC para jóvenes y plazas de formación en la industria apoyadas por la MSC. Las cifras cubiertas por todos ellos se basan en estadísticas publicadas por el Departamento de Empleo, pero considerando un infraempleo del 20 % de los trabajos conseguidos a través del Programa de Creación de Empleo. Se supone que el efecto del registro del desempleo es del 100 % de las cifras cubiertas en el caso de los programas especiales, aproximadamente del 70 % en el caso de las medidas de formación y del subsidio temporal de empleo, y una media de alrededor del 50 % para otros subsidios.

FUENTE: *Manpower Services Commission Review and Plan 1978.* (Reproducido con permiso de la MSC.)

cerbado esos problemas. El desarrollo de diferentes formas de aprendizaje y de diferentes relaciones entre el personal y los alumnos en los decenios de 1960 y 1970, si bien ayudaba a asegurar el consentimiento necesario de los alumnos, había fomentado disposiciones desequilibradas en relación con las requeridas en el trabajo. En un documento de la TSD (1975) se afirmaba que:

> En los últimos años, el ambiente social en una serie de escuelas, en las que se pone más énfasis en el desarrollo personal y menos en la instrucción formal, ha ido divergiendo del que todavía se encuentra en la mayoría de las situaciones laborales, donde la necesidad de alcanzar resultados de acuerdo con normas definidas y de hacerlo así dentro de límites temporales fijados requiere patrones de comportamiento diferentes. El contraste es más notable allí donde los cambios en los procesos industriales han reducido el alcance de la acción y la iniciativa individual.[5]

5. Training Services Agency, *Vocational Preparation..., op. cit.*, p. 15.

En los años sesenta y setenta, no sólo habían cambiado las escuelas, sino también la posición del joven de clase trabajadora en el mercado laboral. El cambio más obvio se observó en el desempleo que, para la población total, había aumentado en un 45 % entre enero de 1972 y enero de 1977, mientras que para quienes tenían menos de 20 años en el mismo período había aumentado en un 120 %. Esto se debió a una combinación de la vulnerabilidad de los trabajadores jóvenes en una recesión económica, un aumento de casi un millón de personas en el mercado laboral entre 1970 y 1981 (aproximadamente) y una disminución desproporcionada de los trabajos que se pensaban adecuados para las personas jóvenes.

Desde un punto de vista histórico, el desempleo juvenil ha sido siempre una preocupación política y en diferentes períodos ha producido una diversidad de respuestas por parte del Estado. Dichas respuestas van desde las restricciones de W. Temple,[6] quien en 1770 defendía la formación en casas de trabajo para los jóvenes desempleados con la esperanza de que «las generaciones que se estaban educando estuvieran tan habituadas al empleo constante que a la larga se mostraran de acuerdo y les divirtiera», hasta los Centros de Instrucción Juvenil establecidos por el Ministerio de Trabajo en 1934, cuyo objetivo era:

> dar a los chicos y las chicas un interés real en la vida, mantener sus mentes y manos activas y alertas, y sus cuerpos preparados, para enseñarles algo que les será de uso real en casa o en el trabajo, y, sin prepararles para profesiones específicas, darles el tipo de instrucción mental y manual que les ayudará a ser absorbidos o reabsorbidos en el trabajo.[7]

No obstante, en las recesiones previas el problema no había sido específico para los jóvenes ni había estado conectado con una crítica del sistema escolar. Los jóvenes desempleados parecían ser una proporción normal del total de desempleo. Parecía que las soluciones al problema radicaban en una restauración de los niveles de empleo en general. Por el contrario, en el decenio de 1970 resultó claro que el desempleo juvenil era un problema específico y permanente, que probablemente se mantendría cualquiera que fuese la recuperación de la economía.

De igual manera, antes se habían producido aumentos rápidos y transitorios de los índices de natalidad. En los primeros años sesenta hubo una gran alarma con respecto al desempleo juvenil conforme los niños nacidos después de la guerra empezaban a incorporarse al mercado laboral (el número de personas de 15 años aumentó desde 630.000 hasta 919.000 entre 1956 y 1962). Obsesionado por el espectro de una depresión comercial y de la finalización del Servicio Nacional, en el informe Crowther se había señalado que «podría haber en las calles un millón de jóvenes sin trabajo, ningún sitio donde ir y nada que hacer».[8]

6. Citado en «Conference of Socialist Economists Social Policy Group», *Bulletin on Social Policy*, 1 (primavera de 1978).
7. Citado en S. Frith, *The Sociology of Rock* (Constable, 1978), p. 35.
8. Central Advisory Council for England and Wales, *Fifteen to Eighteen (The Crowther Report)* (HMSO, 1959), p. 4.

El que no se hubiera desarrollado una crisis de desempleo juvenil comparable antes (aunque hubo efectos graves en algunas regiones) se debió a dos factores. En primer lugar, la expansión de los sectores público y de servicios había aumentado el empleo de los jóvenes trabajadores, mitigando los peores efectos del cierre acelerado de empresas que tuvo lugar en el sector de la industria. Pese a ello, entre 1961 y 1971 el número de empleos entre los jóvenes había descendido en casi 400.000.[9] En segundo lugar, y el factor clave, fue la masiva expansión del número de jóvenes que cursaban una educación a tiempo completo: desde el 30 % de los chicos y chicas de 15-17 años en 1961 hasta más del 50 % en 1971.

A principios de los años setenta resultó claro no sólo que el desempleo total y el desempleo juvenil estaban aumentando de manera notable, sino que grupos específicos de la población estaban siendo golpeados de manera desproporcionadamente dura. El aumento del desempleo sirvió para reforzar las perspectivas de desigualdad de las mujeres jóvenes y de los jóvenes procedentes de las minorías raciales. Por ejemplo, en una encuesta realizada en 1978, en la que se comparaban las experiencias en la búsqueda de trabajo de chicos y chicas que acababan la escuela de raza blanca y de las Antillas en Lewisham se encontró que había una probabilidad tres veces mayor de que los de raza negra estuvieran desempleados y se concluyó:

> Es difícil escapar a la conclusión de que la discriminación (intencionada o no) era un factor importante para explicar las dificultades con las que se enfrentaba la muestra de raza negra en la búsqueda de trabajo. Los jóvenes negros que entrevistamos buscaban trabajo con tanta intensidad y eficacia como sus compañeros de raza blanca, pero seguían teniendo mucho menos éxito.[10]

A principios de los años setenta este fenómeno de abarrotamiento del mercado laboral juvenil se desvió por la retirada del mercado laboral del grupo de edad correspondiente a la ampliación de la escolaridad obligatoria, pero con la consecuencia de un desplazamiento de la escasez a la sobreabundancia en dos años.

En julio de 1976 había 615.000 desempleados menores de 25 años, entre ellos 199.000 que acababan de terminar la escuela. El desempleo juvenil como porcentaje del desempleo total había aumentado desde el 19 % hasta el 36 % para los varones y desde el 40 % hasta el 65 % para las mujeres entre 1966 y 1976. El «índice» de desempleo (es decir, el número de desempleados en una categoría concreta en comparación con la fuerza laboral total en esa categoría) para los varones menores de 19 años había aumentado desde el 6,5 % en 1971 hasta un asombroso 21,9 % en 1976.

Si bien en los años sesenta se había evitado una crisis de desempleo juvenil mediante la expansión de los sectores público y de servicios y el sistema educativo, no se preveían las mismas tendencias compensatorias en los

9. National Youth Employment Council, *Unqualified...*, *op. cit.*, p. 1.
10. Commission for Racial Equality, *Looking for Work: Black and White School Leavers in Lewisham* (CRE, 1978).

años setenta. Los recortes del gasto público restringieron la contratación en el sector público y, en particular, afectaron a la industria de la construcción, que había absorbido previamente el 15 % de los chicos que salían de la escuela. El empleo en la agricultura y el sector de distribución, ambos sectores tradicionales para los jóvenes, disminuyó en el mismo período y entre 1966 y 1971, el 25 % de los trabajos «para» jóvenes varones desapareció, así como el 23 % de los trabajos «para» mujeres jóvenes.[11]

Los años setenta vieron también, más allá de un descenso absoluto en el número de trabajos disponibles para los jóvenes, un cambio en las demandas de los empresarios con respecto a los trabajadores jóvenes. Tradicionalmente, como sostiene Frith,[12] los trabajadores jóvenes se calificaban siempre de irresponsables, poco motivados y propensos a cambiar de trabajo. Se les había enseñado a carecer de la «estabilidad» de los trabajadores mayores comprometidos por responsabilidades familiares y domésticas para la sumisión a largo plazo al proceso laboral. Los jóvenes trabajadores calificados de esta manera normalmente habían encontrado trabajo en los mercados casuales donde el control dependía de la disciplina y la supervisión directas, pero en los años setenta esta «solución» se volvió insostenible. No sólo descendió el número de trabajos para los trabajadores jóvenes, sino que hubo también una reorganización concomitante del proceso laboral en esos trabajos que quedaban.

El nivel general de desempleo de los años setenta significó que, por primera vez en años, había trabajadores adultos «estables» disponibles para lo que tradicionalmente habían sido trabajos «para» los jóvenes. La necesidad de una supervisión y de un control directos por la «irresponsabilidad» de los trabajadores jóvenes era costosa en términos de trabajo de supervisión y de posible alteración. La disponibilidad de fuerza laboral adulta «estable» significó que el equilibrio de los costes podría inclinarse hacia ellos. Este modo de control dependía de la autodisciplina y de la fiabilidad del trabajador adulto y, por tanto, disminuía los costes financieros y de desorganización del control directo. Por tanto, los años setenta vieron una recomposición de las áreas de «trabajo ocasional» en trabajo «semicualificado», y un cambio en la contratación, que se desplazó de contratar a los chicos que abandonaban la escuela a contratar a trabajadores de 22 años o más. Frith concluyó en 1978 que:

> lo que ocurre no es simplemente un cambio del tipo de trabajo disponible, sino también un cambio del tipo de trabajador demandado. En el pasado, el modelo de empleo intermitente «ocasional» de los jóvenes trabajadores fue posible porque había muchos trabajos que podían hacer dichos trabajadores... Pero los empresarios buscan cada vez más la cualidad de la «estabilidad», que no es lo mismo que la cualificación, pero que puede lograrse por un proceso similar de «formación». Siempre ha habido pruebas de que los trabajos donde se ofrece preparación contribuyen a una mayor estabilidad de los trabajadores que los trabajos donde no se ofrece esa formación, y ahora parece que los empresarios usan trabajos «formadores», añadiendo «programas de formación» como una forma de disciplina laboral.
>
> Lo que se está pidiendo es tanto una actitud «responsable» hacia el trabajo como una cualificación específica para la tarea a desarrollar... .[13]

11. National Youth Employment Council, *Unqualified...*, *op. cit.*, p. 15.
12. S. Frith, *Education, Training and the Labour Process* (inédito, CSE Education Group, noviembre de 1977).

La MSC y la intervención cultural en la reproducción de la fuerza del trabajo

Estos cambios en la posición de los jóvenes en el mercado laboral de los años setenta pusieron de manifiesto dos problemas persistentes para el capitalismo: la transición de la infancia a la adultez y la dependencia ambivalente del capital de la subjetividad de los trabajadores. Es en este contexto de esos problemas en el que entendemos la MSC como una nueva etapa en los esfuerzos estatales por reestructurar la clase trabajadora, puesto que:

> Nunca ha habido generación de clase trabajadora en este país que no sintiera, para bien o para mal, los efectos de las políticas y las prácticas estatales que tenían el efecto acumulativo de organizar ciertas habilidades, capacidades, aptitudes, etc., ... y *desorganizar* (marginalizando, dificultando o ilegalizando, o ridiculizándolas), otras cualidades y poderes.[14]

La transición entre la infancia y la adultez implica una transformación crucial en la cual el joven pasa de las relaciones sociales en gran medida dependientes dentro de la escuela y la familia a un papel activo en la producción y la reproducción. La dinámica de esta transición experimentó un cambio fundamental después de la Segunda Guerra Mundial.

En el período previo a la guerra, la juventud de la clase trabajadora tuvo que dejar la escuela y adoptar el papel de sostén familiar auxiliar lo antes posible. La responsabilidad adulta y el trabajo vinieron pronto, pero las libertades de adulto (particularmente las de capacidad para gastar), no. El pleno empleo en los años cincuenta alteró de manera notable la posición de los jóvenes en la economía familiar. Al aumentar la estabilidad económica, las familias podían permitir, por un lado, que sus hijos entraran más tarde en el mundo laboral y, por otro, que tuvieran más libertad para gastar sus ingresos. Si bien la experiencia de este cambio fue distinta según el género, se creó un nuevo papel para *todos* los jóvenes como consumidores y como grupo cultural característico.

Fue a partir de estos procesos culturales y económicos, y de su apropiación y presentación ideológica por diversos aparatos (la conexión con la delincuencia, la sexualidad «irresponsable», etc.), cuando se construyó «la juventud» como una categoría social en los años cincuenta y sesenta, como portadora de un mensaje más profundo sobre el estado de la sociedad y los cambios sociales y políticos que tenían lugar. La juventud se convirtió en una categoría

13. *Ibid.*, p. 4.
14. P. Corrigan y P. Corrigan, *Labour and the State* (trabajo inédito presentado al Congreso Anual de BSA, 1977).

«termómetro», su forma de vestir y su estilo de vida en una amenaza moral, actuando como una metáfora poderosa, pero oculta, del cambio social. Además, con el desvanecimiento del Servicio Nacional como una opción política, con los cambios reales e imaginados dentro de las escuelas y con la sustitución creciente de la perspectiva de disciplina mediante el trabajo por el desempleo, el trabajo de la MSC adquirió una urgencia real. Como sostenía el Consejo de la Juventud británica en 1977:

> La MSC ha declarado de hecho su temor de que la imposibilidad de que los jóvenes consigan un trabajo pueda apartarles de manera permanente del mundo del trabajo y de la sociedad. No sólo esto es de mal agüero para la productividad futura de la potencial fuerza laboral del país, sino que será también probablemente la causa de niveles elevados de delincuencia y de intranquilidad social.[15]

La necesidad de una iniciación ordenada de los jóvenes trabajadores en la producción, combinada con la ambivalencia persistente de la subjetividad del trabajador, llegó directamente a través de la miríada de intervenciones de la MSC.

En el caso del joven desempleado, la MSC adoptó iniciativas para sustituir directamente la disciplina del trabajo o para alentar al propio capital a suministrarla una vez más. Ejemplos de formación directa en la ética del trabajo fueron la línea de montaje «caja eléctrica» de Coventry y el curso sobre «habilidades sociales y vitales» básicas. La línea de montaje se instaló en lo que imitaba ser una empresa, que se estableció en un colegio, de manera que los jóvenes desempleados pudieran aprender sobre el mundo del trabajo. La clase transcurría así:

> En el taller de montaje «caja eléctrica» se ha establecido un modelo similar de trabajo. Aquí los aprendices construyen, conectan los alambres y prueban el equipo, luego lo empaquetan y escriben las notas acompañantes. La organización es rigurosa y eficaz, y se produce un régimen de montaje convincente. Cuando las cajas eléctricas alcanzan su destino en el edificio principal del colegio se desmantelan y sus componentes se devuelven para que vuelvan a ensamblarse.[16]

Las «habilidades sociales y vitales» con las cuales la MSC equipaba a sus aprendices procedían de objetivos del tipo de «adaptar a los aprendices a las condiciones habituales de trabajo», prestando atención a cuestiones como la marcación de tiempos, la disciplina y el mantenimiento de relaciones satisfactorias con *a*) otros aprendices y *b*) sus supervisores.[17] Se daban por sentadas

15. British Youth Council, *Youth Unemployment: Causes and Cures* (BYC, marzo de 1977), p. 12.
16. Further Education Curriculum Review and Development Unit, *Experience, Reflection, Learning: Suggestions for Organisers of Schemes of UVP* (DES, abril de 1978), apartado sobre Coventry.
17. Citado en R. Gorringe, *Why Vocationally Oriented Courses?*, General Studies Workshop Dayschool (inédito, julio de 1978).

(«ajustadas») las relaciones sociales de producción, siendo el problema adaptar los jóvenes a esas relaciones.

La MSC alentó a los empresarios existentes a emprender esta socialización del trabajo en la situación «real» ofreciendo acuerdos financieros atractivos a través de programas como el WEEP (Work Experience on Employers' Premises: Experiencia Laboral en los Centros de Trabajo). El Consejo para la Formación Profesional de Productos de Papelería esbozó las ventajas para los empresarios en Manchester:

> *a*) No tener que pagar salarios: los aprendices recibían 19,50 libras a la semana de la MSC.
> *b*) Ausencia de incremento de la fuerza laboral total.
> *c*) Oportunidad de evaluar durante un largo período la capacidad, la aptitud y el potencial del aprendiz para futuras vacantes en la organización.
> *d*) Aun cuando no pueda ofrecerse un empleo permanente, es probable que el aprendiz considere favorablemente al empresario por darle la experiencia del trabajo.
> *e*) De igual forma, el prestigio y la reputación local del empresario debe aumentar porque ha hecho algo práctico para ayudar a algunos jóvenes de la zona.[18]

Los beneficios derivados de moldear la subjetividad del nuevo trabajador a las demandas de autonomía responsable se consideraron en otro artículo del mismo consejo. El plan lograría:

> mejorar la motivación y el compromiso del individuo con el trabajo y la organización de empleo desarrollando:
>
> *a*) La comprensión y el rendimiento en puestos de trabajo específicos y relacionados.
> *b*) Habilidades de comunicación básicas.
> *c*) Conocimiento de las exigencias, disciplina y satisfacciones de la vida laboral como un adulto fuera del trabajo.
> *d*) Capacidad de trabajar como miembro de un grupo o como individuo.
> *e*) Capacidad de reconocer las capacidades y el potencial personal y aprender cómo desarrollarlas de una manera más completa.[19]

Y, según decía otra sección del documento, crearía:

> *d*) Empleados cuya capacidad para responder a las necesidades de trabajos variables en el futuro y al empleo flexible en la actualidad sea mayor.
> *e*) Empleados que, si se les permite y se les alienta de manera adecuada, desearán contribuir a un ambiente más participativo en el futuro.
> *f*) Reducción del elevado coste de desperdicio de mano de obra en los jóvenes.

18. Paper Products ITB, *Outline of Suggested Pilot Scheme of Career Preparation for Young People in the N.W. Area of Greater Manchester* (Paper Products ITB, 1978), Apéndice 1, p. 1.
19. *Ibíd.*, pp. 1-2.

g) Una fuente valiosa de mano de obra que puede transformarse para un empleo más responsable a su debido tiempo.[20]

Incluso aquellos aspectos de la actividad de la MSC que parecían más preocupados por las competencias técnicas se dedicaban igualmente, en una inspección más exhaustiva, a la importancia de moldear y controlar la subjetividad del trabajador joven. Las preocupaciones por los aspectos culturales de la producción estaban a la vista.

La recomposición de las cualificaciones era una preocupación temprana de la MSC; estableció un programa para investigar los grupos de cualificaciones y cómo dichos grupos afectaban a un mercado laboral en Derby. El objetivo del agrupamiento de cualificaciones fue:

> crear en áreas específicas bancos de informes o descriptores de habilidades y conocimiento y, cuando fuera aplicable, de atributos físicos, factores de temperamento y características personales que permitirán una forma constante y sistemática de describir lo que se requiere de un trabajador para que haga de manera satisfactoria un trabajo.[21]

Este enfoque hacia la formación trazó una distinción entre elementos «orientados al puesto» y «orientados al trabajador» de cada tarea. Los elementos «orientados al puesto» fueron los componentes técnicos necesarios para una tarea; los elementos «orientados al trabajador» aquellos relativos a la subjetividad del trabajador. En la práctica, el agrupamiento de cualificaciones se concentró, no sobre las competencias técnicas, sino sobre el moldeado de la subjetividad del trabajador. Como destacó Pirie: «Para el propósito de comparar los requisitos de un abanico de trabajos entre diferentes tecnologías la investigación de los elementos orientados al trabajador parece ofrecer la mejor oportunidad de establecer elementos comunes».[22]

La lógica de la actividad de la MSC en la provisión de intervenciones culturales de amplio espectro para las cuales el capital era individualmente incapaz se puso de manifiesto de manera más clara en el debate sobre la preparación profesional que la Comisión inició en 1975. Identificó la preparación para la producción de los niños en la escuela como una preocupación primaria de la política de mano de obra y señaló el fracaso de las escuelas para hacer esto de manera adecuada. La Comisión acuñó un nuevo conjunto de términos en torno a la preparación profesional, y en 1979 el DEES ya las había adoptado:

> los términos de «formación» y «educación» se han utilizado habitualmente como una manera aproximada y fácil de distinguir entre el aprendizaje para realizar tareas profesionales específicas (formación) y el desarrollo general de conocimiento, valores morales y comprensión necesarios en todos los caminos de la vida (educación). Pero dichas definiciones tienen desventajas obvias: la mayoría de los chicos y chicas de 16-18 años están en situación de adquirir, ya sea de una manera sistemática o no, conocimiento y habilidades que les capacitarán para realizar trabajos concretos, dirigir sus cuestiones privadas, desarrollar sus intereses de ocio, etc. El concepto de preparación profesional trata el proceso entero de aprendizaje, en y fuera del trabajo, como una entidad simple, combinando elementos de formación y educación que se conciben y se planifican en conjunto.[23]

20. *Ibíd.*, Apéndice 1, p. 1.
21. M. A. Pirie, «Identifying Common Skills», *BACIE Journal*, vol. 30, n. 10 (noviembre de 1976).
22. *Ibíd.*

Esto conlleva dos importantes características: una preocupación abierta por debatir elementos de la cultura juvenil de clase trabajadora y un argumento implícito de que sólo desde la amplia libertad de acción de un organismo como la MSC podrían emprenderse dichas intervenciones. La preparación profesional no tendría que restringirse sólo a la preparación para la producción, puesto que «la mayor parte de los planes están orientados a utilizar la experiencia y los horizontes de los participantes, y a utilizar las necesidades y los intereses profesionales como un vehículo para el logro de objetivos relevantes para sus actividades presentes y futuras como adultos en la sociedad en general».[24]

La MSC adoptó como coordenadas un «mundo del trabajo» ya establecido. Desde luego, la MSC representó ideológicamente este mundo, haciéndolo, por ejemplo, más abierto a los trabajadores jóvenes de lo que era y haciendo que el desempleo apareciera como un producto de las insuficiencias individuales, antes que como una consecuencia endémica del modo de producción capitalista. Pero esta representación no significó que la MSC careciera, en la práctica, de una evaluación exacta de algunas necesidades del capitalismo. La MSC dio por sentadas las divisiones existentes entre empresarios y trabajadores, entre diferentes «tipos» de trabajadores y entre trabajadores con diferentes «intereses» (en particular trabajadores hombres y mujeres). Donde la MSC abrió nuevos caminos fue en el ajuste del vínculo que estableció entre las necesidades de los empresarios (tanto deducidas como percibidas) y la provisión estatal.

La Comisión tomó la diferenciación ya establecida por la escolarización como su línea de referencia y concentró su atención en quienes dejaban la escuela a los 16 años. El trabajador joven, o futuro trabajador, se consideró como una categoría ya constituida y, dentro de ésta, la MSC fomentó una ulterior diferenciación. La más pasiva consistía en permitir que los «intereses» siguieran su curso «natural», de manera que, por ejemplo, los trabajadores varones recibían el 75 % de las plazas de los planes TOPS concentrados en centros de cualificación y centros de trabajo, mientras que las trabajadoras estaban concentradas en los colegios de educación ulterior.[25] Esto reproducía la división entre profesiones como mecanización, construcción y automoción,

23. Department of Education and Science, *16 to 18: Education and Training for 16-18 year olds: A Consultative Paper* (HMSO, febrero de 1979), p. 10.
24. Further Education Curriculum Review and Development Unit, *Principles and Guidelines for Colleges Contributing to the Youth Opportunities Programme* (DES, febrero de 1978), p. 35.
25. Manpower Services Commission, *Annual Report 1976-1977* (MSC, 1977), p. 24.

por un lado, y administración, comercial y peluquería, por otro. Las «cualificaciones» administrativas y comerciales estaban siendo en cualquier caso sujeto de una rápida «descualificación». La provisión de la MSC reproducía igualmente jerarquías de «capacidad» que iban desde trabajadores equipados sólo con «habilidades sociales y vitales», hasta trabajadores formados con competencias técnicas similares al aprendizaje de un «artesano», pasando por trabajadores formados a un nivel de operario o semicualificado. Esta diferenciación acarreaba otra preocupación importante: la necesidad de desalentar a mucha gente de adquirir habilidades conceptuales y críticas. La MSC a la vez proporcionaba socialización en el trabajo para muchos jóvenes que no la hubieran recibido de otro modo y fomentaba las actitudes que conducían a una «autonomía responsable»: el modo más barato y más eficaz de disciplina laboral.

Esto nos lleva a un último aspecto de las actividades de la MSC: una ofensiva contra la organización de la clase trabajadora. Los «oficios» representan, entre otras cosas, el éxito de ciertas secciones de la clase trabajadora en la «captura» de un área de competencia-conocimiento y, por tanto, en la imposición de condiciones al capital para acceder a dichas competencias y conocimientos. La MSC atacó esas divisiones principalmente de dos maneras. Socavó la formación en los oficios proporcionando formación intensiva fuera del trabajo en ciertas habilidades. Más significativo fue el ataque a las barreras de los gremios; el intento, que reflejaba el proceso de «descualificación», de encontrar las habilidades «genéricas» (de responsabilidad, flexibilidad, etcétera) comunes a los oficios existentes y apoyar en ellas la formación. Una vez que dichas habilidades «genéricas» estuvieran aseguradas, podrían lograrse los cambios rápidos de la competencia técnica demandada por la acumulación libres de la inercia de los conocimientos «viejos» y de la organización de la clase trabajadora basada en torno a ellos.

Para la Comisión su actividad no se limitaba a los trabajadores jóvenes; de hecho, consideró que su trabajo tenía que influir en las actitudes generales «implicando e interesando» a otros organismos.

> [...] Sería erróneo suponer que hay algo parecido a una lista mágica de medidas extraordinarias de mano de obra [...] La tarea consiste más bien en crear una nueva actitud hacia la mano de obra. La mano de obra [...] debería estar en el primer plano de la estrategia y la política gubernamentales, de la industria y de las empresas, y no ser tratada como un factor residual [...] Es parte del trabajo de la Comisión aclarar esto de todas las formas posibles.[26]

Por tanto, la Comisión rebasó el DES exigiendo cooperación entre los aparatos educativos y de formación profesional, pero sosteniendo que el «punto focal natural» para su desarrollo eran los diversos consejos y organismos de formación. Al nivel local, la Comisión se implicó en las estructuras de planificación de las autoridades de educación local y produjo «guías»

26. Manpower Services Commission, *Towards a Comprehensive Manpower Policy* (MSC, octubre de 1976), p. 6.

por medio de las cuales los currícula podrían ser transformados en más «relevantes».

La MSC y la formación profesional capitalista: ¿el paradigma laborista?

Sería erróneo exagerar la importancia del efecto directo de la MSC sobre la escolarización en este período: las resistencias y los retrasos fueron formidables. No obstante, aparecía de manera muy visible un modelo bastante nuevo de formación profesional capitalista que afectaba profundamente a la formación ulterior, propagando un nuevo vocabulario de preparación laboral. Sigue sin resolución la cuestión de si la Comisión era, o es, un paradigma de un desplazamiento hacia un nuevo orden educativo (o un organismo de transición), aunque su expansión por los conservadores en los años ochenta, en respuesta a los dos millones de desempleados, destacó su posición estructural y su creciente permanencia.

Desde luego, la MSC mostró la apropiación particular por el laborismo de una parte de la agenda de la nueva derecha. Correspondía a un modelo desarrollado bajo el gobierno laborista de 1974-1979 mediante el cual el Estado intentaba transferir el conflicto industrial a otra arena, donde poder armonizar de una manera práctica los intereses. Los representantes de la industria y de los sindicatos fueron invitados como grupos de interés a participar en negociaciones tripartitas, bajo la presidencia del Estado, pensadas para alcanzar acuerdos de «interés nacional». Dichos organismos, como el Servicio de Arbitraje y Conciliación o el Consejo Nacional de Empresas, capacitaron al Estado para asumir un mando más directo sobre las condiciones para acumulación capitalista. La MSC puso como ejemplo este modo de hacer política en su estructura y sus prácticas. Los diversos consejos y comités de la Comisión exhibieron esta asociación tripartita como ejemplo de la búsqueda de consenso entre sindicatos y empresarios en torno a su vocabulario y su estrategia de formación. Como sostenía:

> La Comisión sólo puede tener éxito en sus pretensiones si tiene al pueblo con ella. En una sociedad libre, la forma con mucho más eficaz de asegurar el compromiso de las organizaciones y de las personas en una línea de acción es implicarlas en las decisiones y, por consiguiente, consideramos esencial para ello que haya participación de los principales intereses concernidos, y en particular de las organizaciones de empresarios y de los sindicatos, en el trabajo de la autoridad central de mano de obra y a muchos otros niveles.[27]

Pero, bajo el gobierno conservador, el Estado ha dado marcha atrás en esas intervenciones corporativas. La MSC fue, con los laboristas, un aparato caro y de trabajo intensivo, que consumía una parte del gasto público que los conservadores intentan reducir drásticamente. Tampoco es probable que los temas de la MSC, que combinaban una preocupación por la eficacia eco-

27. *Ibíd.*, p. 7.

nómica y una atención por corregir la manifiesta injusticia económica, vayan a tener tanta resonancia con un gobierno de derechas radical como tuvieron con el centrismo paternalista del señor Callaghan.

No obstante, la implicación de los laboristas con la MSC entró en un punto de inflexión, a final de los años setenta, en esta historia de las esperanzas educativas del partido. Excepto por la afirmación de que se estaba gastando dinero para ayudar a los desempleados «menos privilegiados», se había abandonado todo ataque a la desigualdad: en cambio, las desigualdades dadas producidas por la división social y sexual del trabajo se apuntalaron. Los planes de formación injertarían a los jóvenes no comprometidos en las disciplinas del mercado laboral. Estaba ausente toda noción de conocimiento crítico, de ayuda a los adolescentes para entender su situación. El criterio por medio del cual se juzgaría la escolarización, por medio del cual se la pasaría por alto si sus preocupaciones fueran otras o irrelevantes para la nueva misión, era la «empleabilidad».

Mientras tanto, quedaba por ver si, y cómo, la Comisión sobreviviría al nuevo gobierno conservador, cogida en las mayores confusiones políticas de la nueva dirección *tory* de la economía durante una grave recesión. Lo que ya está claro es que para ahorrar, y en la reestructuración implícita que conlleva, se ha dado prioridad a los programas orientados a moldear la subjetividad del trabajador. Mientras que, por un lado, los *tories* han comunicado una retirada de los programas de formación directa por los empresarios con su propósito de finalizar la subvención estatal de los consejos de formación industrial, por otro, su determinación de cortar el gasto en el YOP, el principal programa de socialización laboral y de intervención cultural, tenía que dar de hecho alguna respuesta a la cifra cada vez mayor de jóvenes sin empleo. De hecho, las nuevas medidas anunciadas en diciembre de 1980[28] representan una ampliación de los programas para eliminar con eficacia del mercado laboral a los chicos y chicas del grupo de 16-18 años que no asistan en jornada completa a la escuela o al trabajo. Al mismo tiempo, la Confederación de Industrias Británica rechazó de plano las propuestas de la MSC para un programa de preparación profesional unificado que suavizara la separación escuela-trabajo, no porque se juzgara carente de importancia el trabajo de intervención cultural, sino porque era un «enfoque unilateral para un problema que tiene sus raíces en la escuela» y los empresarios sentían que se les estaba «pidiendo que compensaran las deficiencias del sistema escolar».

Por consiguiente, se devolvió el problema a las escuelas. La MSC se mantuvo como el paradigma de los laboristas para la formación profesional capitalista, supervisada por un nuevo aparato del Estado. Hubo signos de que, bajo el gobierno de la señora Thatcher, los problemas se manejarían de manera diferente, con una menor visibilidad del Estado (aunque la capacidad de los conservadores para la maniobra, en particular en torno al desempleo juvenil, iba a estar notablemente constreñida por el desempleo que se estaba creando por sus propias políticas). No obstante, deberíamos observar todavía que el intento laborista por apropiarse de las campañas conservadoras de finales de los setenta tan sólo había situado firmemente el debate en el terreno ya ocupado por la derecha. En la sección final de este libro abordamos las perspectivas de una estrategia política ante la educación bajo un gobierno conservador radical.

28. En diciembre de 1980, James Prior, ministro de Trabajo, anunció cambios tanto en el YOP como en los proyectos de empleo para adultos. Mientras que el número de plazas en el YOP se incrementaría a 440.000 en 1981-1982, un 50 % más que en 1980-1981, y la duración de numerosos cursos se ampliaría a nueve meses, el dinero pagado a las personas en período de prácticas se congelaría en los niveles de 1970, y la inmensa mayoría de las plazas se concentrarían en función de los empresarios. La política conservadora aspiraba a la eliminación gradual del grupo de edad de 16-18 años del mercado de trabajo, aunque el papel de la MSC y el sector educativo en este proceso no quedaría completamente establecido hasta que se realizara una revisión a fondo de estas medidas en 1984, cuando el YOP vigente llegara a su fin.

SÉPTIMA PARTE

LOS ACTORES IMPLICADOS

TEXTO 23

LAS MUJERES Y LA BUROCRACIA EN LAS SEMIPROFESIONES*

por RICHARD L. SIMPSON
y IDA HARPER SIMPSON

Los autores caracterizan a los semiprofesionales, frente a los profesionales en sentido estricto, por su carencia de autonomía, su énfasis en la jerarquía y la gradación de la responsabilidad, el carácter más limitado de sus conocimientos, su escasa resistencia al control burocrático y otros aspectos asociados. Su hipótesis es que estas características pueden explicarse, en gran medida, por la composición predominantemente femenina de estos colectivos, que implica tanto una mayor disposición de sus miembros a aceptar el control ajeno, la disciplina, la subordinación del trabajo a las responsabilidades domésticas, etc., como una menor propensión del público a reconocerles autoridad y concederles autonomía. El análisis se centra en tres semiprofesiones: el magisterio, el trabajo social y la enfermería, aunque, dada la gran longitud del artículo original, se ha eliminado para esta recopilación el tratamiento específico de las dos últimas.

Las organizaciones semiprofesionales son más burocráticas que las profesionales.[1] En vez del control ejercido por los grupos autónomos de colegas que se encuentran en el despacho de abogados o en la universidad, en los servicios de enfermería, las escuelas, las bibliotecas y los centros de trabajo social se pone de manifiesto un modelo de control predominantemente burocrático.[2]

Cabría sostener que una razón de este modelo es el predominio de mujeres en las semiprofesiones. En 1960, las mujeres constituían el 98 % de todas las enfermeras de Estados Unidos, el 96 % de las maestras de primaria y de las bibliotecarias y un 64 % de los trabajadores sociales. Sólo en la escuela secundaria, entre las principales oficios semiprofesionales, había menos mujeres (47 %) que hombres.[3] Después de una breve indicación de algunas de las

* En A. Etzioni (ed.), *The Semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*, NY, Free, 1969. Traducción realizada por Ana María Rubio Díez.

1. Véase el análisis comparativo en Amitai Etzioni, *Modern Organizations*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1964, pp. 75-93.

2. Sobre la distinción entre estructuras de control burocrático y colegiadas y sobre el control por colegas como una característica esencial del profesionalismo, véase Max Weber, «Bureaucracy», en *From Max Weber: Essays in Sociology*, ed. y trans. H. H. Gerth y C. Wright Mills, Nueva York, Oxford, U.P., 1946, pp. 236-239; A. M. Henderson y Talcott Parsons, eds. y trans., *Max Weber: The Theory of Social and Economic Organization*, Nueva York, Oxford U.P., 1947, p. 402, y Parsons, «Introduction», pp. 58-60; Eugene Litwak, «Models of Bureaucracy That Permit Conflict», en *American Journal of Sociology*, 67, 1961, pp. 177-184; William A. Kornhauser, *Scientists in Industry: Conflict and Accommodation*, Berkeley y Los Angeles, U. of California, 1962, p. 13.

3. Calculado de datos del censo de población de Estados Unidos de 1960. Final Report PC(2)-7E, *Characteristics of Professional Workers*, tabla 1. Estas cifras se refieren a mujeres de la fuerza laboral experimentada. Los porcentajes de mujeres entre las realmente empleadas en el momento del censo serían ligeramente menores, pero todavía muy por encima de la mitad de los trabajadores en todas esas ocupaciones excepto en la enseñanza secundaria.

características que distinguen a las organizaciones semiprofesionales de las profesionales, sugeriremos algunas razones para estas diferencias e intentaremos demostrar cómo las concentraciones de mujeres en las semiprofesiones las intensifican.

En comparación con los empleados profesionales, los semiprofesionales carecen de autonomía: se les dice lo que tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo. Se les pide más responsabilidades sobre su rendimiento: los empleados deben dar cuenta a sus superiores y la organización (o, en el caso de las enfermeras, el sector semiprofesional de la organización) debe rendir cuentas a una autoridad externa, como a un consejo no profesional (o, en el caso de las enfermeras, a los médicos). Los semiprofesionales están sometidos a numerosas reglas que gobiernan no sólo sus tareas laborales centrales, sino también detalles externos de la conducta en el trabajo.

Además, en las organizaciones semiprofesionales se pone un gran énfasis en el rango jerárquico con diferencias de responsabilidades por nivel. Es fundamentalmente en los niveles inferiores donde se producen las actividades encaminadas directamente a conseguir el objetivo de la organización. Conforme se asciende en la escala jerárquica, las tareas administrativas tienden a sustituir a las semiprofesionales.[4] Esta situación contrasta de manera notable con la existente en las organizaciones profesionales, donde profesores distinguidos continúan su investigación y médicos eminentes siguen tratando a sus pacientes. Uno de los resultados de esto es que, entre los semiprofesionales, la realización de las tareas principales pierde prestigio, mientras que las actividades de supervisión y administrativas concernientes al mantenimiento y representación de la organización se convierten en las más recompensadas. Un sistema de recompensa semejante fomenta que se ponga el énfasis en las reglas y la responsabilidad jerárquica: reduce la inclinación del empleado hacia la autonomía.

Las fuerzas que crean estas características de las organizaciones semiprofesionales surgen del menor conocimiento y formación en los semiprofesionales que en los profesionales.[5] Estas tres fuerzas pueden identificarse como ausencia de mandato, necesidad de control burocrático y débil orientación hacia la autonomía.

El profesional reivindica un mandato que defina su trabajo y la conducta de los otros hacia él.[6] El público le garantiza esta pretensión en reconocimiento de su conocimiento superior y de la relevancia del mismo para tomar decisiones sobre el trabajo. El público no reconoce dicho mandato a los semiprofesionales, porque no cree que tengan motivo justo para reclamar un conocimiento esotérico especializado. A esto se debe que los consejos de ciudadanos profanos en educación controlen las escuelas públicas de una manera en que no se controlan los hospitales públicos, y situaciones análogas prevalecen

4. William J. Goode analiza sucintamente este fenómeno en las bibliotecas en «The Librarian: From Occupation to Profession?» en *Seven Questions about the Profession of Librarianship*, Philip H. Ennis y Howard W. Winger, eds., Chicago, U. of Chicago, 1962, pp. 16-17. Se encuentra también en otras organizaciones semiprofesionales.

5. Etzioni, *op. cit.*, pp. 87-89. Para una discusión relacionada, véase Goode, *op. cit.*, pp. 10, 13-17.

6. Everett C. Hughes, *Men and Their Work*, Nueva York, Free Press, 1958, p. 78.

con respecto a otras clases de organizaciones semiprofesionales. De igual forma, los directores administrativos de las organizaciones semiprofesionales ejercen control burocrático sobre sus subordinados; en parte, porque ellos mismos no reconocen en sus subordinados el tipo de reconocimiento que les eximiría de dicho control y, en parte, porque, en tanto que directores administrativos, son más estrictamente responsables frente al público que los directores de las organizaciones profesionales. El control sobre el trabajo de los semiprofesionales es posible porque carecen del arma (el conocimiento) con el cual los profesionales resisten el control.

Cierto grado de control burocrático sobre los semiprofesionales puede ser necesario, además de posible. Allí donde el conocimiento especializado es pequeño, el compromiso intrínseco con las tareas es probablemente bajo. El tipo de ideología corporativa y de orientaciones de referencia respecto al grupo de colegas que se construyen sobre el conocimiento especializado y el fuerte compromiso de trabajo en las profesiones no se desarrolla fácilmente cuando faltan esos requisitos previos. Los grupos de referencia de colegas creados entre los profesionales establecen patrones de trabajo, refuerzan las normas y recompensan el buen rendimiento a través del sistema de prestigio del colega. Por tanto, se coloca una fuente principal de aprobaciones profesionales fuera de cualquier organización concreta, en la comunidad profesional.[7] En la comunidad profesional es el rendimiento, no la posición organizativa, lo que proporciona las principales recompensas. Al carecer de dicha orientación extraorganizativa, es probable que los semiprofesionales deriven sus principales recompensas de la posición organizativa, no del rendimiento. Al tener menos motivación intrínseca de rendimiento que los profesionales, quizá precisen una vigilancia burocrática más convencional.

Además, los semiprofesionales no parecen muy inclinados a exigir autonomía o a resistirse al control burocrático. El motivo que impulsa a los profesionales a buscar autonomía es el fuerte compromiso intrínseco con la especialización del conocimiento y las habilidades, junto con la confianza en su capacidad para ejercer esas habilidades. Los profesionales sienten que conocen la mejor manera de hacer las cosas y, por consiguiente, no se les debería decir qué hacer. Los semiprofesionales están menos ligados al principio de autonomía y tienen menos confianza en su capacidad para exigirla o usarla. Al carecer de fuertes orientaciones del grupo de referencia hacia los colegas, es menos probable que los profesionales consideren al grupo generalizado de colegas como una fuente de normas y, por consiguiente, más probable que sean propensos a aceptar un superior administrativo como dicha fuente. La misma ausencia de orientaciones del grupo de referencia de los colegas limita la solidaridad moral orientada a la tarea que podría unir a los semiprofesionales oponiéndose al control desde arriba. Sin un sistema de prestigio bien desarrollado, edificado en torno al rendimiento de las tareas, conceden el prestigio sobre la base de una posición oficial y se someten a sus superiores oficiales.

7. Para una discusión de las profesiones como comunidades véase William J. Goode, «Community within a Community: The Professions», en *American Sociological Review*, 22, 1957, pp. 194-200.

La composición predominantemente femenina de las semiprofesiones potencia todas estas fuerzas en favor del control burocrático sobre las organizaciones en las que trabajan. El público es menos propenso a garantizar autonomía a las mujeres que a los hombres. El vínculo principal de la mujer es el que la une al papel familiar; por tanto, las mujeres están comprometidas de una manera menos intrínseca con el trabajo que los hombres y es menos probable que mantengan un elevado nivel de trabajo especializado. Dado que sus motivos laborales son más utilitarios y menos orientados a la tarea de manera intrínseca que los esgrimidos por los varones, puede que precisen más control. La competencia de vínculos más fuertes con sus papeles familiares y (como veremos más adelante) con sus clientes por parte de las mujeres hace que sea menos probable, en comparación con los varones, que desarrollen orientaciones hacia el grupo de referencia de colegas. Por estas razones, y porque a menudo comparten la norma cultural general de que las mujeres deberían someterse a los hombres, aquéllas son más propensas que estos últimos a aceptar los controles burocráticos que se imponen en las organizaciones semiprofesionales y es menos probable que busquen un estatus genuinamente profesional.

En el resto de este capítulo examinaremos la literatura existente sobre mujeres semiprofesionales y sus orientaciones hacia el trabajo, y los efectos de esas orientaciones sobre sus organizaciones laborales. En algunos casos daremos también datos originales procedentes de un cuestionario administrado en clase en 1963 a 2.685 estudiantes de 15 facultades, con predominio de estudiantes de raza blanca y de universidades de Carolina del Norte, y de un cuestionario enviado por correo en 1962 a 7.501 profesores de escuelas públicas con predominio de la raza blanca en dos estados meridionales.[8]

El acceso a las semiprofesiones

Un fuerte entusiasmo por sus carreras no parece ser la característica típica de los varones ni de las mujeres que acceden a las semiprofesiones. La fácil movilidad ascendente y, para las mujeres, la disponibilidad de un refugio transitorio antes del matrimonio no son infrecuentes entre las razones para dedicarse a estas profesiones.

8. Ninguna muestra era aleatoria, aunque las dos eran ampliamente representativas. Los cuestionarios se administraron a estudiantes de los cuatro cursos universitarios y de escuelas universitarias de Carolina del Norte que habían satisfecho nuestra solicitud de enviarnos sus últimos catálogos. Se pidió a todos los profesores ayudantes enumerados en los catálogos que administraran los cuestionarios a estudiantes de sus clases de las nueve de la mañana de un día determinado, si enseñaban a esa hora. Todos los estudiantes que asistían a las clases de la facultad que cooperaba en la hora indicada cumplimentaron los cuestionarios. No tenemos razón para sospechar que este procedimiento indujera un sesgo sistemático de los tipos de estudiantes seleccionados. Estamos en deuda con Snell-Putney por explicar un procedimiento bastante similar que él y Russell Middleton habían utilizado para obtener una muestra de estudiantes de colegios universitarios. Los cuestionarios para los profesores fueron enviados a los profesores para que los distribuyeran, con sobres ya franqueados, a los profesores en sus escuelas, después de obtener el permiso y las listas de escuelas y profesores de los supervisores. Los sistemas escolares incluidos fueron seleccionados de manera que representaran un espectro económico y geográfico amplio dentro de Carolina del Norte, con un cierto sobremuestreo de los sistemas urbanos grandes y la adición de un gran sistema ciudadano de otro estado meridional. El porcentaje de respuestas entre los profesores de raza blanca fue del 49 %. Se estudiaron profesores y estudiantes de escuelas universitarias de raza blanca y negra, pero los datos sobre estos últimos se han omitido de la presentación en este capítulo.

MOVILIDAD ASCENDENTE

La mayoría de los semiprofesionales han ascendido a partir de orígenes familiares inferiores a su estatus actual. Mason informa que el 62 % de los varones y el 49 % de las mujeres que empezaron a enseñar en el otoño de 1956 procedían de familias de clase obrera o agricultores.[9] Si suponemos que los maestros cuyos padres eran oficinistas, marineros, trabajadores en fábricas o granjeros habían ascendido en la escala social, el 61 % de esos maestros lo había hecho.[10] En varios estudios se sugiere que un porcentaje todavía más elevado de enfermeras asciende socialmente.[11] El origen social de los maestros y las enfermeras es inferior que el correspondiente a los estudiantes de medicina, los miembros de las facultades de ciencias sociales, los abogados independientes o los estudiantes de odontología.[12]

Los bibliotecarios y los trabajadores sociales parecen proceder de orígenes algo superiores que los maestros o las enfermeras. Los padres del 55 % de una muestra nacional de bibliotecarios estudiada por Bryan pertenecían a ocupaciones profesionales, empresariales o directivas.[13] Dos tercios de los trabajadores sociales de Detroit estudiados por Polansky, Bowen, Gordon y Nathan tenían esas ocupaciones, pero la muestra se confinó a una elite profesionalmente activa.[14] White encontró antecedentes sustancialmente menores que en la muestra de Polansky entre los estudiantes de trabajo social de la Universidad Western Reserve a principios de los años cincuenta,[15] y Lebeaux

9. Ward S. Mason, *The Beginning Teacher: Status and Career Orientations*, OE-23009, Circular N.º 644, Washington, U.S. Govt. Printing Office, 1961, p. 13. Los antecedentes de los profesores de elemental y secundaria difieren muy poco. Véase también William Wattenberg, *et al.*, «Social Origins of Teachers», en *The Teacher's Role in American Society*, ed. Lindley J. Stiles, Nueva York, Harper, 1957, pp. 13-16; y National Education Association, *The Status of the American Public-School Teacher*, Washington, NEA, 1957, p. 9.

10. Mason, *op. cit.*, p. 12.

11. Marvin Bressler y William M. Kephart, *Career Dynamics*, Harrisburg, Pennsylvania Nurses' Association, 1955, p. 116; Irwin Deutscher, «A Survey of the Social and Occupational Characteristics of a Metropolitan Nurse Complement», Kansas City, Mo., Community Studies, Inc., 1956, citado en Everett C. Hughes, Helen MacGill Hughes e Irvin Deutscher, *Twenty Thousand Nurses Tell Their Story*, Philadelphia, Lippincott, 1958, p. 22; Harry W. Martin e Ida Harper Simpson, *Patterns of Psychiatric Nursing: A Study of Psychiatric Nursing in North Carolina*, Chapel Hill, Institute for Research in Social Science, U. of North Carolina, 1956, p. 14.

12. Mason, *op. cit.*, p. 13, muestra estas comparaciones. Los datos que da son de Douglas M. More, «A Note on Occupational Origins of Health Service Professions», en *American Sociological Review*, 25, 1960, p. 404; Paul F. Lazarsfeld y Wagner Thielens, Jr., *The Academic Mind*, Nueva York, Free Press, 1958, p. 401; Stuart Adams, «Regional Differences in Vertical Mobility in a High-Status Occupation», en *American Sociological Review*, 15, 1950, p. 231; y Bressler y Kephart, *op. cit.*, p. 116.

13. Alice I. Bryan, *The Public Librarian*, Nueva York, Columbia U.P., 1952, p. 34.

14. Norman Polansky, William Bowen, Lucille Gordon, y Conrad Nathan, «Social Workers in Society», en *Journal of Social Work*, 34, 1953, pp. 74-80.

15. R. Clyde White, «Social Workers in Society: Some Further Evidence», en *Journal of Social Work*, 34, 1953, pp. 161-164.

encontró antecedentes progresivamente inferiores entre los trabajadores sociales de Detroit en los últimos decenios.[16] En el ámbito del trabajo social, así como de la enseñanza, la movilidad intergeneracional ascendente es más común entre los hombres que entre las mujeres, pero es evidente en los dos sexos.[17]

Hay algunas pruebas de que muchos semiprofesionales que han ascendido en la escala social eligieron sus profesiones fundamentalmente como una forma rápida de ascender, antes que por atracción real. White observa que en 1949 las escuelas de trabajo social becaban al 68 % de sus estudiantes,[18] un porcentaje mayor del que recibía becas en otras escuelas profesionales. Edwards observó que una elevada proporción de los profesores de las escuelas públicas de raza negra de Washington se había hecho profesor como una segunda opción que no requería más estudios que el bachillerato.[19] Rosenberg encontró que los estudiantes de bachillerato procedentes de familias menos prósperas tendían a elegir profesiones asalariadas y semiprofesiones, mientras que los procedentes de familias bien situadas era más probable que eligieran los negocios, las leyes o la medicina.[20] De los 60 estudiantes de enfermería estudiados por Kandler en el Hospital Psicopático de Boston, 44 habían elegido enfermería porque no pudieron optar por la carrera de su primera opción; 23 de estos 44 habían entrado en la escuela de enfermería porque no pudieron llegar a la universidad.[21]

Elección laboral tardía

Muchas de las personas que se dedican a estas profesiones lo deciden en los últimos años de los estudios de graduación o incluso después de ésta (la enfermería es una excepción porque la formación en esta profesión empieza al año siguiente de la enseñanza secundaria). Según Davis, hay más estudiantes de secundaria que transfieren sus especialidades *majors hacia* que desde la educación;[22] esto sugiere que las decisiones de enseñar suelen tomarse al final del bachillerato. Decisiones tardías son especialmente comunes entre los trabajadores sociales y los bibliotecarios, donde puede trabajarse sin formación o títulos formales. La mitad de todos los trabajadores sociales de 1960 no había seguido ningún estudio de posgrado y el 30 % carecía del título de

16. Charles N. Lebeaux, «Some Factors in the Advancement of Professional Social Workers», obra presentada en el encuentro anual del American Sociological Society, 1955, pp. 4-5.
17. Mason, *op. cit.*, pp. 11-13; Lebeaux, *op. cit.*, p. 5.
18. White, *op. cit.*
19. G. Franklin Edwards, *The Negro Profesional Class*, Nueva York, Free Press, 1959. Véase también Carter Goodwin Woodson, *The Negro Professional Man and the Community*, Washington, Association for the Study of Negro Life and History, 1934, pp. 45-49.
20. Morris Rosenberg, con la asistencia de Edward A. Suchman y Rose K. Goldsen, *Occupations and Values*, Nueva York, Free Press, 1957, p. 54.
21. Harriet M. Kandler, «Why Students Chose Nursing as a Career: Analysis of Opinions of Sixty Students», reportaje de American Nurses' Association on Boston Psychopathic Studies, Metropolitan State Hospital Project, citado en Hughes, Hughes, y Deutscher, *op. cit.*, pp. 211-212.
22. James A. Davis, *Undegraduate Career Decisions*, Chicago, Aldine, 1965, pp. 17-36.

graduación.[23] Leigh indica que, salvo en las más importantes, en todas las bibliotecas es común encontrar personas sin cualificación profesional completa que hacen un trabajo de nivel profesional; cita un estudio en el que se demuestra que, en una muestra de 60 bibliotecarios, sólo el 40 % del personal de nivel profesional de 1947 tenían el título de bibliotecario y que algunos carecían en absoluto de formación en bibioteconomía.[24]

Dado que no es necesario tener un título de bibliotecario para ejercer esta profesión, y quizás porque el empleo como bibliotecario es menos visible desde el punto de vista social y tiene una imagen pública menos clara que las otras semiprofesiones, esta especialización tiene una proporción especialmente elevada de decisores tardíos. Alrededor de la mitad de los bibliotecarios infantiles estudiados por Wheeler habían trabajado en otros campos antes de hacerse bibliotecarios.[25] Bryan encontró que alrededor de dos quintas partes de los bibliotecarios públicos habían trabajado un año o más en otras ocupaciones antes de dedicarse al empleo de bibliotecario y que la edad media a la cual los bibliotecarios de su muestra habían elegido sus carreras era de 24,5 años entre los hombres y de 22,2 entre las mujeres.[26] Según Parker, es común que maestros que carecen de experiencia o de formación previa se conviertan en bibliotecarios escolares y que muchas personas se decidan por el trabajo de bibliotecario sin un propósito claro.[27]

Motivación profesional

Cualquiera que sea el proceso de elección de su carrera, no parece que los semiprofesionales basen sus decisiones de una manera característica en la atracción por el contenido intelectual de su futuro trabajo. En los informes publicados se describe a los estudiantes que se orientan a la enseñanza como personas con un rendimiento académico medio o bajo,[28] y parece prevalecer

23. Bureau of Labor Statistics, «Economics Status of Social Welfare Workers in 1960», en *Monthly Labor Review*, 84, 1961, pp. 862-868.
24. Robert D. Leigh, *The Public Library in the United States*, Nueva York, Columbia U.P., 1950, p. 142.
25. Sara H. Wheeler, «Children's Librarians in the Northwest», en *Libraries and Librarians of the Pacific Northwest*, Pacific Northwest Library Association, Library Development Projects Reports, vol. IV, ed. Morton Kroll, Seattle, U. of Washington, 1960, p. 146. No establece el número exacto de los que han trabajado en otros campos.
26. Bryan, *op. cit.*, pp. 118, 120.
27. Ralph H. Parker, «Ports of Entry into Librarianship», en Ennis y Winger, *op. cit.*, p. 50. Sobre bibliotecarios véase también Wheeler, *op. cit.*, p. 147; y Agnes L. Reagan, Discussion of Parker, *op. cit.*, pp. 54-55.
28. Dael Wolfle, *America's Resources of Specialized Talent*, Nueva York, Harper, 1954, p. 200, muestra que la educación está clasificada en el quinto lugar desde el final entre los 19 campos en las puntuaciones de la prueba de inteligencia de los estudiantes posgraduados (Odontología, Negocios y Comercio, Economía Doméstica y Educación Física quedaban detrás). James A. Davis, *op. cit.*, pp. 48-49 arroja una luz más favorable sobre los que se especializan en educación. La discrepancia entre los datos de Wolfle y de Davis puede reflejar la falta de posibilidad de comparación de las notas (medido por Davis) en las diferentes materias (véase Wolfle, *op. cit.*, pp. 204-205), o puede significar que los estudiantes licenciados superan a los aún no licenciados menos en educación que otros campos, o ambas cosas.

un modelo similar en los empleos de bibliotecario y de trabajador social. La segunda razón más frecuente que esgrimieron los bibliotecarios estudiados por Bryan para la elección de sus ocupaciones era el sentimiento de incapacidad para tener éxito en otros campos; el 16 % indicaba ésta como su principal razón para ser bibliotecarios.[29] Wolfle incluye la enseñanza elemental y la biblioteconomía entre las ocupaciones que absorben a los estudiantes de «capacidad sólo moderada» que terminan la enseñanza media.[30] La lamentación por la baja calidad de las personas que atrae su campo es endémico entre los dirigentes de la profesión de biblioteconomía.[31] White considera el problema entre los estudiantes de trabajo social más de esfuerzo que de capacidad; el 58 % de los estudiantes de trabajo social que él estudió tenía rendimientos académicos por debajo del normal durante sus años de estudiante, en comparación con el 37 % de los estudiantes generales.[32] La falta de interés por el aprendizaje es más pronunciado entre los hombres que se dedican a estas ocupaciones que entre las mujeres, pero se manifiesta en ambos sexos.[33]

El principal atractivo intrínseco de las semiprofesiones se dirige al corazón, no a la mente. Todas estas ocupaciones atraen a individuos que quieren trabajar con las personas y ser útiles.[34] Estos son valores que atraen más a las mujeres que a los hombres, aunque los hombres que se dedican a estas ocupaciones se caracterizan más por dichos valores que los hombres que se dedican a otras actividades.[35] Pero las mujeres pueden satisfacer sus deseos de servicio a través de la vida familiar, con independencia de sus ocupaciones o de si trabajan o no; por consiguiente, incluso los motivos humanitarios intensos suelen ser insuficientes para crear fuertes compromisos vocacionales entre las mujeres. [...]

Familia, trabajo e interrupción de las carreras

Hogar frente a trabajo

Con independencia de sus inclinaciones iniciales hacia las carreras profesionales, las trabajadoras casadas tienen tendencia a considerar que su

29. Bryan, *op. cit.*, p. 128.
30. Wolfle, *op. cit.*, pp. 275-276.
31. Parker, *op. cit.*, p. 51; Ernest J. Reece, *The Task and Training of Librarians*, Nueva York, King's Crown, 1949, p. 65; Agnes Lytton Reagan, *A Study of Factors Influencing College Students to Become Librarians*, ACRL Monograph n.º 21, Chicago, Association of College and Research Libraries, 1958, p. 6.
32. White, *op. cit.*
33. Sobre bibliotecarios, véase Bryan, *op. cit.*, p. 128. Sobre profesores, véase Davis, *op. cit.*, pp. 81, 87-88.
34. Sobre profesores y trabajadores sociales, véase Rosenberg, *op. cit.*, pp. 18, 27, 78. Sobre enfermeras, véase Kandler, *op. cit.* e Ida Harper Simpson, «Patterns of Socialization into Professions», en *Sociological Inquiry* 37, 1967, pp. 47-54. Sobre bibliotecarios véase Bryan, *op. cit.*, p. 120. Comentaremos las motivaciones de servicio de los semiprofesionales con más extensión más adelante en este capítulo.
35. Mason, *op. cit.*, pp. 71-78; Davis, *op. cit.*, p. 80.

papel familiar compite con el papel laboral. En esta competición, el trabajo tiende a quedar en segundo lugar. La cultura define la responsabilidad de la mujer para el hogar y la familia como la principal. Cuando existe conflicto entre las obligaciones del hogar y las obligaciones laborales, el hogar tiene que primar. La autoimagen de las mujeres se construye fundamentalmente en torno a sus papeles familiares, mientras que la de los varones está condicionada más por los papeles laborales. Además, las mujeres tienen más tareas del hogar que los hombres. Las responsabilidades domésticas que se adjudican los hombres pueden convertirse en rutina programada y, si es necesario, pueden posponerse cuando las obligaciones laborales se entrometen, pero una mujer no puede dejar para después con tanta facilidad el hacer la cena ni puede programar los momentos en que sus hijos necesitarán que les atienda.

Está claro que muchas esposas que trabajan perciben un conflicto considerable entre su papel doméstico y su papel laboral. En su estudio, realizado entre 4.039 profesoras casadas de Carolina del Norte, Hoffelder encontró que el 46 % de ellas indicaba conflictos «graves» o «algún» conflicto entre «su trabajo como profesora y sus responsabilidades domésticas».[36] (El 54 % restante indicaba «muy poco conflicto» o «ningún conflicto en absoluto».) Como cabría esperar, el conflicto era más grave entre las madres jóvenes con hijos en edad preescolar. Más del 60 % de las mujeres de 20 a 30 años con hijos en edad escolar sentía «algún» conflicto de papeles o un conflicto «grave» en comparación con menos del 30 % de las mujeres de más de 50 años sin hijos en casa.[37]

Hughes, Hughes y Deutscher observan que para el tipo de enfermera a quien Habenstein y Christ denominan la *utilitaria* (la que trabaja únicamente por el dinero y para quien el papel laborar es de hecho una extensión instrumental del papel familiar) no hay problema de lealtad entre el hogar y el trabajo,[38] aunque puede haber conflicto con respecto a las exigencias de tiempo. En el caso de las enfermeras cuyo compromiso con su trabajo va más allá de la recompensa económica, puede crearse un conflicto emocional entre los dos papeles, pero el hogar suele prevalecer. Theriault recogió algunas declaraciones de dichas enfermeras en New Hampshire: «no me gustaría retirarme..., sería un gran desperdicio de experiencia»; «no creo que pudiera abandonar por completo la enfermería, no creo que pudiera hacerlo»; —pero, «mi familia es lo primero»; «nunca sacrificaría mi familia por mi trabajo».[39] [...]

36. Robert Lloyd Hoffelder, «The Married Woman School Teacher: A Study of Role Conflict», unpublished M.A. thesis, Chapel Hill, University of North Carolina, 1964, p. 2.
37. *Ibid.*, pp. 20-22, 45.
38. Hughes, Hughes, y Deutscher, *op. cit.*, p. 185. Robert W. Habenstein y Edwin A Christ, *Professionalizer, Traditionalizer and Utilizer*, 2.ª edición, Columbia, U. of Missouri, 1963.
39. George F. Theriault, «A Study of Functions of Nurses in Eleven New Hampshire Communities», manuscrito no publicado, Hannover, N. H., Dartmouth College, 1957, citado en Hughes, Hughes, y Deutscher, *op. cit.*, p. 185.

FACTORES QUE COMPENSAN EL BAJO COMPROMISO PROFESIONAL

Una serie de factores pueden incrementar algo el interés de las mujeres semiprofesionales por su trabajo y la continuidad de sus carreras. Uno de dichos factores es el matrimonio con un colega del mismo campo. En la muestra de trabajadores sociales profesionalmente activos estudiados por Polansky, Bowen, Gordon y Nathan, 27 de los 47 trabajadores sociales casados lo estaban con otro trabajador social.[40] Los maridos del 23 % de las mujeres casadas que empezaron a enseñar en 1956 eran profesores u otros educadores.[41] Aproximadamente una cuarta parte de las enfermeras de psiquiatría casadas en los hospitales de Carolina del Norte estudiados por Martin y Simpson estaban casadas con asistentes de psiquiatría que en esos hospitales realizaban algunas funciones de cuasi-enfermería.[42]

Dichos matrimonios parecen reducir el sentimiento de separación entre el trabajo y el hogar. De los datos proporcionados por Mason cabe deducir que los maridos de las maestras que eran a su vez educadores eran más favorables a que sus esposas continuaran enseñando que otros maridos.[43] Si esto ya es en general cierto con respecto a los maridos que trabajan en los mismos campos que sus mujeres, parece casi cierto que influye en cierta medida en que las mujeres sigan trabajando e incrementen su interés profesional. Weil encontró que una actitud positiva del marido era el factor más importante en la decisión de las mujeres casadas de trabajar.[44] Las profesoras casadas de Carolina del Norte estudiadas por Hoffelder sentían un conflicto de papeles sustancialmente menor si sus maridos preferían que ellas trabajaran o les dejaban que tomaran la decisión, que si sus maridos preferían que ellas no trabajaran;[45] y el análisis de una muestra del 10 % de esas profesoras indica que las que no sentían conflicto de papeles eran las que con más probabilidad habían planificado sus carreras laborales a lo largo de su vida, habían cambiado desde una orientación profesional inicialmente desfavorable a una actualmente favorable y habían mantenido su orientación profesional inicial si era favorable.[46]

El éxito profesional, la pertenencia a una clase elevada y la mayor preparación incrementan también el compromiso profesional de las mujeres. Estudiando ejecutivas con éxito, Margaret Cussler encontró que algunas de ellas eligirían ahora el trabajo sobre el matrimonio si tuvieran que tomar la decisión, aunque ninguna sentían la necesidad de elegir.[47] Deutscher, quien estudió enfermeras de Kansas, informa que las enfermeras diplomadas y los administradores de enfermería, que constituían la clase de enfermeras mejor pagada y más formada, tenían los porcentajes más elevados de participación en las actividades profesionales.[48] Según Weil, las mujeres con logros educacionales elevados y formación especializada que habían trabajado antes del matrimonio en puestos técnicos, directivos o profesionales, eran más propensas que otras mujeres a trabajar después del matrimonio.[49] A un nivel determinado de ingresos del marido, la inclinación de la mujer a trabajar es mayor si su nivel de estudios es elevado.[50] [...]

40. Polansky, Bowen, Gordon, y Nathan, *op. cit.*
41. Mason, *op. cit.*, p. 55. Esta cifra y el total sobre la que se basa excluye los maridos estudiantes, que eran casi una cuarta parte del total general.
42. Martin y Simpson, *op. cit.*, p. 14. Para información sobre los tipos de funciones que los asistentes realizan a veces, véase Richard L. Simpson e Ida Harper Simpson, «The Psychiatric Attendant: Development of an Occupational Self-Image in a Low-Status Occupation», en *American Sociological Review*, 24, 1959, pp. 389-392.
43. Mason, *op. cit.*, p. 93.
44. Milred W. Weil, «An Analysis of Factors Influencing Married Women's Actual or Planned Work Participation», en *American Sociological Review*, 26, 1961, pp. 91-96.
45. Hoffelder, *op. cit.*, p. 11.
46. Joel F. Bennett, «Feminine Role Conflict», manuscrito no publicado, Chapel Hill, Department of Sociology, University of North Carolina, 1964. Esta relación era en parte, pero no del todo, el resultado de la asociación de los jóvenes con un gran conflicto de papeles y con una baja orientación hacia la profesión.

DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS MUJERES

La baja motivación y las historias de interrupción laboral de las mujeres plantean cuestiones sobre la suposición predominante de que hay discriminación contra las mujeres en los empleos en los que tienen que competir con los hombres. ¿En qué medida la falta relativa de éxito de las mujeres para obtener los trabajos más deseables es consecuencia de discriminación contra ellas? La cuestión es menos clara de lo que podría parecer en apariencia. Es fácil demostrar que en los campos semiprofesionales, los hombres consiguen más de lo que sería su cuota proporcional de los mejores trabajos, como en otras ocupaciones, y es evidente que determinadas mujeres suelen ser víctimas de discriminación con respecto a la promoción y al empleo. Pero cabe defender que la falta de éxito laboral de las mujeres no siempre se debe a la discriminación y que, cuando la discriminación ocurre, quizá haya fundamentos válidos desde un punto de vista de la organización. [...]

LA CREENCIA EN LA SUPERIORIDAD MASCULINA

Una base para la discriminación es la creencia cultural ampliamente extendida de que «las mujeres no deberían estar al mando de hombres de la misma clase social y edad».[51] Esta norma es tan fuerte entre algunos trabajadores de la industria que, como indica Caplow, «la idea de colocar a un capataz mujer al frente de una cuadrilla masculina se considera como intrínsecamente ridícula».[52] En las cocinas de los restaurantes estudiadas por

47. Margaret Cussler, *The Woman Executive*, Nueva York, Harcourt, 1958.
48. Deutscher, «A Survey of the Social and Occupational Characteristics of a Metropolitan Nurse Complement», citado en Hughes, Hughes, y Deutscher, *op. cit.*, p. 116.
49. Weil, *op. cit.*
50. U. S. Department of Labor, *Who Are the Working Mothers?*
51. Harold L. Wilensky y Charles N. Lebeaux, *Industrial Society and Social Welfare*, Nueva York, Russell Sage Foundation, 1958, p. 323.
52. Theodore Caplow, *The Sociology of Work*, Minneapolis, U. of Minnesota, 1954, p. 239.

Whyte, los trabajadores se oponían con fuerza a tomar las órdenes de comida de las camareras a menos que hubiera barreras físicas que separasen a los dos grupos y evitasen el contacto cara a cara.[53]

Este sentimiento existe entre los semiprofesionales, aunque quizás de una forma más débil que entre los trabajadores de la industria. No se ponen objeciones a que haya administradoras en el ámbito de la enfermería, ya que sus subordinados son mujeres o varones de un estatus social considerablemente inferior, como los ordenanzas. De igual forma, las mujeres se consideran aceptables como bibliotecarias jefe en pequeñas bibliotecas o como ejecutivas de nivel medio en las bibliotecas más grandes; aquí, sus subordinados tienden a ser o bien mujeres o bien hombres que trabajan a tiempo parcial, para quienes la situación es transitoria. En las escuelas de primaria y en los centros de trabajo social más pequeños es probable que haya pocos hombres, si hay alguno, o fundamentalmente hombres que realizan aprendizajes breves en su camino hacia posiciones administrativas, de modo que aquí, también, puede considerarse que una mujer es aceptable como ejecutivo. Pero las escuelas de educación secundaria, las bibliotecas grandes y las agencias sociales grandes (en resumen, en aquellas organizaciones semiprofesionales con cantidades apreciables de empleados masculinos) tienden a cerrar a las mujeres los puestos superiores. Una barrera añadida contra las mujeres en estas últimas organizaciones es que, en general, cuanto mayor es la organización, en mayor medida las responsabilidades de sus ejecutivos de mayor rango implican la representación de la organización en la arena política de la comunidad. Las mismas creencias que alejan a las mujeres de ejercer la autoridad sobre los hombres las hacen parecer inadecuadas para la lucha política contra antagonistas masculinos.[54] [...]

Valores, metas y conformidad

Las semiprofesiones están concentradas en organizaciones donde la autonomía de los trabajadores es limitada. Las mujeres semiprofesionales pueden ser las «criadas» de una profesión masculina que tiene autoridad sobre ellas, como en la enfermería, o pueden llevar a cabo políticas establecidas en escalones superiores, como ocurre en las maestras con sus clases o con las trabajadoras sociales con sus criterios de elegibilidad para la asistencia social legalmente prescritos. En raras ocasiones trabajan en solitario o determinan sus propias horas de trabajo. Cuando ejercen autoridad sobre los clientes, dicha autoridad está confinada a la imposición de reglas menores (como en una biblioteca) o es delegada en ellas por una fuente superior en la jerarquía organizativa o la comunidad y ejercida sólo sobre personas de bajo estatus o en una condición dependiente (como en el trabajo social, en la enfermería y

53. William Foote Whyte, *Human Relations in the Restaurant Industry*, Nueva York, McGraw-Hill, 1948, pp. 66-81.
54. Para una discusión sobre este punto, véase Oliver Garceau, *The Public Library in the Political Process*, Nueva York, Columbia U.P., 1949, pp. 114-115.

en la enseñanza). Esta posición es más la de pequeños burócratas que la de profesionales. No sorprende, por tanto, que sus modelos de cumplimiento recuerden algo a los normalmente encontrados en lo que Etzioni denomina organizaciones «utilitarias», como las empresas, aun cuando su implicación laboral sea en parte moral más que calculadora y trabajen en organizaciones con objetivos normativos.[55]

Sus orientaciones en el trabajo tienden a encajar en esta posición organizativa y el predominio de mujeres en las semiprofesiones acentúa dichas orientaciones. Los valores y los objetivos de las mujeres hacen de ellas subordinados maleables. Su bajo compromiso laboral hace que algunas mujeres den la bienvenida a un trabajo fácil que les exige poco; es más fácil seguir instrucciones que aplicar el criterio propio. Tienden a querer relaciones amistosas con sus colaboradores y suelen temer arriesgarlas en honor de la autonomía y el poder Relativamente no ambiciosas, como media, no están dispuestas a luchar por avanzar. Tienden a interesarse más por dar un servicio personal a los clientes que por el dominio técnico de habilidades o por prerrogativas profesionales para definir cómo podrán en uso sus habilidades. Su posición insegura en cualquier situación en la que pudieran tener que ejercer el poder sobre los hombres contribuye a su consentimiento de someterse al control burocrático. Las mujeres semiprofesionales no se esfuerzan por establecer independencia profesional ni modelos de autoridad colegial.

SOMETIMIENTO DE LAS MUJERES A LOS HOMBRES

El hecho de que tantos trabajadores semiprofesionales sean mujeres mientras que los miembros de los consejos ejecutivos de organización y comunitarios con autoridad sobre ellos suelen ser hombres desempeña un papel en su disponibilidad para someterse a restricciones de su autonomía. Zander, Cohen y Stotland encontraron que la mayoría de los trabajadores sociales de los departamentos de psiquiatría de los hospitales que estudiaron aceptaban su subordinación a los psiquiatras sin quejarse. Según los investigadores, una razón para ello era que los trabajadores sociales eran mujeres, mientras que los psiquiatras eran hombres; observaron también que, entre los psicólogos clínicos (que abarcaban suficientes mujeres para hacer la comparación), las mujeres tendían a aceptar más su subordinación a los psiquiatras que los hombres.[56]

La pertenencia a una clase social elevada puede compensar la tendencia de las mujeres a someterse a los hombres. Las mujeres blancas del sur de Norteamérica hacen valer su superioridad sobre los hombres de raza negra, las maestras dan órdenes a los conserjes de las escuelas y las enfermeras a los ordenanzas masculinos, y las trabajadoras sociales imponen reglas sobre

55. Para estas distinciones, véase Amitai Etzioni, *A Comparative Analysis of Complex Organizations*, Nueva York, Free Press, 1961.
56. Alvin Zander, Arthur R. Cohen, y Ezra Stotland, *Role Relations in the Mental Health Professions*, Ann Arbor, Michigan, Institute for Social Research, Research Center for Group Dynamics, 1957, pp. 39-81.

los receptores masculinos de la ayuda social. Las mujeres cuyo estatus comunitario es elevado están a veces poco dispuestas a someterse incluso a los hombres de estatus elevado o moderado. Bressler y Kephart, al examinar la disposición de las enfermeras a someterse a los médicos, encontraron que sólo el 11 % de las enfermeras de clase superior pertenecían a la categoría de elevada deferencia hacia los varones, en comparación con el 16 % de las de clase media y el 21 % de las de clase inferior.[57] Fiske encontró que entre las bibliotecarias públicas que oponían mayor resistencia a los consejos bibliotecarios se encontraban probablemente aquellas cuyas familias tenían mayor prestigio en la comunidad que la mayoría de los miembros del consejo.[58] Pero no muchas mujeres semiprofesionales tienen maridos con una posición extremadamente elevada en la comunidad y es muy probable que estas pocas abandonen la fuerza laboral. En la situación habitual, las mujeres de estatus modesto se enfrentan a superiores masculinos con una mayor formación, que ampara su mayor autoridad. En el ámbito de la enfermería, algunos superiores (los directores de enfermería, las enfermeras jefe y los supervisores) son mujeres, pero los datos de Habenstein y Christ muestran una fuerte relación positiva entre el estado profesional del marido y el rango organizativo de la enfermera.[59] Esto significa que las tendencias de las enfermeras a someterse a la autoridad pueden verse reforzadas por el estatus comunitario superior de sus superiores en el ámbito de la enfermería.

DESEO DE SOCIABILIDAD

Las mujeres tienden a tener deseos más intensos que los hombres de mantener relaciones sociales satisfactorias en el trabajo. Temen más a los conflictos que puedan perjudicarlas y están menos interesadas por los objetivos profesionales a largo plazo que podrían hacer parecer que mereciera la pena el riesgo del conflicto. En la muestra de estudiantes de Rosenberg, el 59 % de las mujeres nombraba el trabajar con personas como un valor ocupacional muy importante, en comparación con el 39 % de los hombres.[60] Entre los estudiantes universitarios de las dos universidades estudiadas por Simpson y Simpson, el 68 % de las mujeres, en contraste con el 57 % de los varones, indicaba que las relaciones amistosas con compañeros del trabajo serían muy importantes para ellas.[61]

57. Bressler y Kephart, *op. cit.*, citado en Hughes, Hughes, y Deutscher, *op. cit.*, p. 169.
58. Marjorie Fiske, *Book Selection and Censorship: A Study of School and Public Libraries in California*, Berkeley y Los Angeles, U. of California, 1959, pp. 35-36.
59. Calculados a partir de Habenstein y Christ, *op. cit.*, p. 132. En su muestra los maridos del 79 % de las 24 directoras, subdirectores y supervisores se encontraban en los ámbitos profesionales de oficinistas y de trabajos especializados; pero, de los 58 maridos de enfermeras registradas, el 58 % eran granjeros u obreros inferiores. Esta diferencia tiene un significado añadido cuando recordamos que lo más probable es que las mujeres con maridos de elevado estatus abandonen la enfermería temporal o permanentemente.
60. Rosenberg, *op. cit.*, p. 49
61. Esta investigación se discute en Simpson y Simpson, *op. cit.*, y en su «Values, Personal Influence, and Occupational Choice», en *Social Forces*, 39, 1960, pp. 116-125; pero esos artículos no proporcionan datos directamente comparables para hombres y mujeres sobre este elemento.

Rosenberg identifica un «tipo de personalidad dócil»: las personas que quieren ser bien consideradas (más que independiente o exitosa), están dispuestas a ser dominadas, pero reacias a dominar a otros, y expresan una opinión positiva de la naturaleza humana. Dichas personas se «preocupan por la aprobación, la aceptación, el afecto, el apoyo».[62] Dicho autor no publicó la distribución sexual de las personalidades dóciles ni de otras personalidades, pero los valores ocupacionales más característicos de los estudiantes dóciles de su muestra eran los valores orientados hacia las profesiones que atraían fundamentalmente a las mujeres, de manera que podemos deducir que la personalidad dócil era fundamentalmente femenina.[63] Los campos profesionales donde las concentraciones de estos estudiantes buscadores de aceptación era la más elevada incluían el trabajo social y la enseñanza.[64]

El deseo de relaciones personales afectivas y una falta de inclinación a exhibir la clase de comportamientos que ayudan a la adquisición de independencia y poder en una organización están estrechamente relacionados y son rasgos predominantemente femeninos. En los estudios experimentales de formación de coaliciones realizados por Vinacke y colaboradores se indica que los hombres tienden a negociar competitivamente y a mostrar una orientación de poder en sus estrategias de coalición, mientras que las mujeres «están menos preocupadas por ganar en sí mismo y más por llegar a una solución justa y amistosa del problema».[65] De igual forma, según Coleman, las estudiantes de secundaria son participantes menos eficaces que los chicos en los estudios de simulación que precisan un comportamiento manipulador o agresivo.[66]

Si bien estas diferencias parecen enraizadas en cierta medida en las personalidades básicas de hombres y mujeres, las diferencias en el compromiso laboral pueden acentuarlas. Hemos mencionado antes que las universitarias profesionalmente orientadas tienen valores profesionales esencialmente iguales a los de los varones, aunque los estudios que existen no muestran si los valores eran consecutivos o previos a la decisión de elección de carrera.[67]

62. Rosenberg, *op. cit.*, p. 42.
63. *Ibid.* Véase también Davis, *Great Aspirations*, p. 34, para similares diferencias de sexos usando las mismas preguntas con una muestra diferente.
64. Rosenberg, *op. cit.*, pp. 46-47. Otras son medicina, ciencia social, y personal. La relación de enfermeras y bibliotecarios no está incluida en el estudio de Rosenberg.
65. W. Edgar Vinacke, «Sex Roles in a Three-Person Game», en *Sociometry*, 22, 1959, pp. 343-360; la cita procede de la p. 357. Véase también John R. Bond y W. Edgar Vinacke, «Coalitions in Mixed-Sex Triads», en *Sociometry*, 24, 1961, pp. 61-75; y Thomas K. Uesugi y W. Edgar Vinacke, «Strategy in a Feminine Game», en *Sociometry*, 26, 1963, pp. 75-88.
66. James S. Coleman, comunicado personal.
67. Rosenberg, *op. cit.*, p. 50; Simpson y Simpson «Occupational Choice among Career-Oriented College Women». Rosenberg sostiene que hay un número mayor de estudiantes de cambian de opción profesional hacia campos compatibles con sus valores antes que cambiar sus valores para conformarlos con sus opciones profesionales; pero Davis, al reanalizar los datos de Rosenberg, encuentra que los dos tipos de cambio son igualmente predominantes, y en un estudio realizado entre enfermeras por Katz y Martin se demuestra que las explicaciones para las opciones de carrera se invocan como justificación después. Véase Rosenberg, *op. cit.*, p. 22; Davis, *Great Aspirations*, p. 32, nota 8; Fred E. Katz y Harry W. Martin, «Career Choice Processes», en *Social Forces*, 41, 1962, pp. 149-154. Ninguno de los datos de estos autores se relaciona directamente con la fuerza del compromiso con el campo elegido.

Zander, Cohen y Stotland encontraron que, mientras que los trabajadores sociales buscaban la aceptación de los psiquiatras y mostraban deferencia hacia ellos, esto era menos cierto en el caso de las personas que ocupaban un estatus elevado dentro de su profesión y de compromiso con ella; estos últimos evitaban el contacto con los psiquiatras.[68]

Whyte y Henry proporcionan pruebas procedentes del mundo de los negocios sobre la relación entre sociabilidad y docilidad (aunque sus pruebas conciernen a hombres). El «hombre de la organización» de Whyte es un conformista flexible cuyo deseo de aceptación obstaculiza su independencia y creatividad.[69] Henry concluye que la ausencia de una necesidad de relaciones personales íntimas es un elemento de la independencia que ayuda a los varones en su ascenso a los negocios. En su investigación sobre las personalidades de los ejecutivos que tienen éxito reveló que los lazos personales que formaban eran superficiales: cortaban con los viejos amigos rápidamente y sin arrepentirse cuando les promocionaban por encima de ellos.[70]

ORIENTACIONES HOLÍSTICA Y HACIA LA TAREA

Una orientación fundamental de los semiprofesionales es su deseo de ser útiles a otros, de dar un servicio humanitario. Esto debe distinguirse notablemente de la obligación de colocar el bienestar de los clientes por delante de la ganancia personal, lo cual se considera como una marca distintiva de las profesiones.[71] El componente de servicio en la relación ideal típica del profesional con el cliente es, como demuestra Parsons, funcionalmente específica, instrumental, afectivamente neutra y universalista.[72] El médico, el abogado o el arquitecto aplican habilidades especiales a problemas específicos que les traen los clientes. La relación es limitada y segmental, y no es necesario establecer lazos personales; en el caso ideal, los sentimientos personales son irrelevantes para la relación y podrían ser perjudiciales si entraran en ella.

Lo que entendemos por la orientación de servicio de los semiprofesionales difiere de esto. Se trata de un impulso humanitario, emocionalmente sentido, que sale de uno mismo, para relacionarse de una manera intensamente personal con el receptor del servicio. El acto de servicio es su propia recompensa, un acto expresivo, y establece un lazo individualista difuso. El motivo

68. Zander, Cohen, y Stotland, *op. cit.*, pp. 43-46, 51.
69. William H. Whyte, Jr., *The Organization Man*, Garden City, Nueva York, Doubleday Anchor, 1957, pp. 3-152.
70. William E. Henry, «The Business Executive: The Psychodynamics of a Social Role», en *American Journal of Sociology*, 54, 1949, pp. 286-291. Whyte *op. cit.*, pp. 155-172 contrasta la independencia y autonomía de los principales ejecutivos con el conformismo de los hombres de los más bajos niveles de la organización.
71. Sobre la orientación de servicio y el profesionalismo véase Abraham Flexner, «Is Social Work a Profession?» en *School and Society* I, 1915, pp. 901-911; A. M. Carr-Saunders y P. A. Wilson, *The Professions*, Oxford, Clarendon Press, 1933, pp. 284-286; Ernest Greenwood, «Attributes of a Profession», en *Social Work*, 2, 1957, pp. 45-55.
72. Talcott Parsons, *The Social System*, Nueva York, Free Press, 1951, pp. 434-436.

del servicio humanitario es, por tanto, bastante diferente del de la orientación profesional. La actividad profesional es a veces expresiva, pero las recompensas se derivan más del ejercicio de las habilidades que de la respuesta del cliente, quien puede ser visto a veces esencialmente como un objeto al cual se aplican las habilidades. Los estudiantes de enfermería quizá hablen del maravilloso, amistoso Mr. Brown de la habitación 406; en cambio los doctores pueden referirse a él como una disfunción renal o una hernia.[73] Para distinguir entre el deseo de dar servicio y de relacionarse con la persona y la preocupación del profesional por el ejercicio de habilidades especiales, utilizaremos los términos de orientación *holística* frente a orientación hacia la *tarea*.

Las orientaciones holísticas predominan entre los semiprofesionales. En el estudio de Rosenberg, las tres ocupaciones con el mayor porcentaje de estudiantes calificados como «creyentes en las personas» son el trabajo social y la enseñanza, junto con el trabajo personal[74] (los ámbitos de la enfermería y la biblioteconomía no se encontraban entre las ocupaciones de su estudio.) La relación entre la creencia en las personas y la elección de esas ocupaciones se mantuvo cuando se consideraron por separado hombres y mujeres.[75] Davis publica hallazgos similares en una muestra nacional de estudiantes que planificaban sus estudios universitarios. Los cuatro campos de licenciatura en los que pensaba matricularse un porcentaje más elevado de estudiantes que tenían en cuenta «la oportunidad de trabajar con personas antes que con cosas» como un valor eran el trabajo social, la enfermería y la educación, junto con la psicología clínica.[76] En los estudios de Davis, los estudiantes que tenían como objetivo esas semiprofesiones ocupaban una posición cerca del extremo inferior de las proporciones que expresaban interés por la originalidad y la creatividad y por hacer dinero.[77]

Estas orientaciones holísticas son una fuente principal de satisfacción en el trabajo entre los semiprofesionales. Según Naegele y Stolar, «las ideas de servicio hasta el punto del autosacrificio son importantes» entre los bibliotecarios que estudiaron.[78] Los trabajadores sociales de la muestra estudiada por Polansky, Bowen y Nathan calificaban a médicos, abogados, ejecutivos, maestros y propietarios de tiendas por encima de los trabajadores sociales en cuanto a prestigio, pero colocaban a los trabajadores sociales sólo en segundo lugar con respecto a los médicos en cuanto a capacidad para ayudar a las

73. Ida Harper Simpson, «The Development of Professional Self-Images Among Student Nurses», Ph.D. trabajo no publicado Chapel Hill, University of North Carolina, 1956. Este ejemplo y nuestros análisis de la orientación profesional de tipo ideal son más reales para los médicos de los grandes hospitales y en las clínicas que para los médicos de familia tradicionales quienes a menudo establecen relaciones algo más particulares y difusas con sus pacientes.
74. Rosenberg, *op. cit.*, pp. 26-27.
75. *Ibid.*, p. 27.
76. Davis, *Great Aspirations*, p. 173.
77. *Ibid.*, pp. 174, 177.
78. Kaspar D. Naegele y Elaine Culley Stolar, «Income and Prestige», en *Library Journal*, 85, 1960, pp. 2888-2891. Alvin W. Gouldner hace una exposición similar acerca de los trabajadores sociales en «The Secrets of Organizations», en *The Social Welfare Forum*, 1963, Official Proceedings, 90th Annual Forum, National Conference on Social Welfare, Nueva York, Columbia U.P., 1963, pp. 162-164.

personas.[79] Habenstein y Christ hacen referencia a la expresión de una serie de enfermeras en el sentido de que les gustaba conocer íntimamente a los pacientes, conocer a sus familias y que los pacientes recuperados volvieran a visitarlas. Algunas de sus enfermeras decían que les disgustaba trabajar en cirugía porque no podían conocer a los pacientes quirúrgicos inconscientes.[80] Resumiendo varios estudios de enfermeras, Hughes, Hughes y Deutscher concluyen que «el amor a la gente y, en particular, el impulso de ayudar al desamparado está firmemente establecido como un motivo generalizado entre las enfermeras y como la mayor satisfacción encontrada allí...»[81]

Las teorías o las ideologías que apoyarían las orientaciones hacia la tarea no están bien desarrolladas en las ocupaciones semiprofesionales. Las semiprofesiones comunican o aplican conocimiento, pero en general derivan el conocimiento que usan de otros, antes que crearlo ellos mismos.[82] Además, el conocimiento teórico y las tareas técnicas de los semiprofesionales están o bien mal definidas (como en la enseñanza y la biblioteconomía), o son concretas más que abstractas (la enfermera con su aguja hipodérmica) o bien están definidas por personas de fuera de la profesión (cuando los organismos políticos prescriben los currícula escolares y las reglas de elegibilidad de asistencia social o los doctores instruyen a las enfermeras). Los conocimientos abstractos que estas ocupaciones poseen no son considerados legítimos por el público ni por quienes practican las profesiones que tienen relaciones laborales con ellas y, a veces, ni siquiera por sus propios miembros.

Los programas de formación establecidos no parecen haber superado estas dificultades. A veces las tareas se enseñan como intrínsecamente holísticas, como en gran parte de la teoría de la enseñanza primaria, la enfermería y el trabajo social. Las escuelas profesionales sólo han hecho progresos limitados hacia la educación abstracta o rigurosa en las semiprofesiones, según algunos críticos. Hughes sostiene que los títulos de máster profesional en estos campos no se edifican sobre cimientos sólidos de graduación, sino que están descafeinados e implican el cultivo de rituales metodológicos y de pseudohabilidades.[83]

Los estudios realizados sobre el trabajo y los trabajadores en estos campos apoyan dicho punto de vista. Martin y Simpson preguntaron a las enfermeras de psiquiatría lo que significaban para ellas «las necesidades del paciente» y «en relación con el paciente», dos conceptos técnicos de la literatura sobre enfermería psiquiátrica. Para algunas enfermeras estos términos no significaban nada, y para la mayoría de las otras tenían un significado algo diferente de los significados técnicos comentados en la literatura.[84] La investigación de Gates sobre los estudiantes de didáctica durante su período de enseñanza en prácticas reveló un sentimiento generalizado de que las clases

79. Polansky, Bowen, Gordon, y Nathan, *op. cit.*
80. Habenstein y Christ, *op. cit.*, p. 73.
81. Hughes, Hughes, y Deutscher, *op. cit.*, p. 214.
82. Véase Etzioni, *Modern Organizations*, Opp. 87-88.
83. Everett C. Hughes, «Education for a Profession», en *Seven Questions*, ed. Ennis y Winger, p. 41.
84. Martin y Simpson, *op. cit.*, pp. 100-103, 113-115.

sobre teoría de la pedagogía no les habían servido para mucho. Parecía que no veían conexión entre la teoría y la práctica educativas.[85]

En resumen, no parece que la formación de las personas en estos ámbitos ofrezca mucha competencia para las orientaciones holísticas que conllevan. Más allá de esto, el predominio de mujeres fomenta las orientaciones holísticas. La enseñanza, la enfermería y el trabajo social son profesiones «de ayuda». Los clientes tienden a ser socialmente dependientes: niños, personas enfermas, personas necesitadas. Wilensky y Lebeaux señalan que el trabajo puede considerarse como una extensión de los papeles sexuales femeninos.

> Se espera tradicionalmente que [la mujer cuide a los niños, las personas mayores, los enfermos; que sea educadora, amable, receptiva; en resumen femenina. Como asistente social individualizada, aunque los procedimientos de la profesionalidad y del organismo mantienen esto en jaque, funciona de una manera similar, igual que la enfermera o la maestra de primaria.[86]

Las orientaciones holísticas son comunes entre las personas de ambos sexos en estos ámbitos de trabajo, pero más entre las mujeres. Mason encontró que un 9 % más de mujeres que de hombres (entre profesores de primaria y de secundaria considerados por separado) designaban «trabajar con personas» como una valor laboral importante.[87] En la tabla 1 se muestra que entre nuestros maestros de primaria meridionales, el porcentaje de mujeres que, se describían como más interesadas por los niños que por la materia, que coincidían con intensidad en que los maestros deben preocuparse por los problemas emocionales de los estudiantes, que coincidían en que la comprensión de lo que hay detrás del comportamiento de los estudiantes es más importante que el mantenimiento de la disciplina en clase, que se sentían mucho más incómodas cuando tenían que dar una nota baja y que consideraban «pasar mucho tiempo trabajando con los niños» como el mejor aspecto de la enseñanza excedía al de varones. Estas diferencias se mantienen entre los profesores de primaria y de secundaria.[88]

Exactamente igual que la orientación holística está presente entre las mujeres, parece que la orientación hacia el logro intelectual está relativamente ausente entre ellas. En la investigación realizada por Coleman en diez escuelas de secundaria de Illinois se encontró que, en comparación con los chicos, era improbable que las chicas tuvieran notas muy sobresalientes y

85. Davida P. Gates, «The Professional Socialization of Student Teachers in North Carolina», M.A. tesis no publicada, Chapel Hill, University of North Carolina, 1964, pp. 74-80.
86. Wilensky y Lebeaux, *op. cit.*, pp. 322-323.
87. Mason, *op. cit.*, p. 75.
88. Algunos de estos ítems se adaptaron de los utilizados en un estudio realizado por Ronald G. Corwin sobre enfermeras, a quien agradecemos que nos proporcionara una copia de su cuestionario. En la tabla 1 y en la discusión posterior se omiten apartados en los cuales las diferencias sexuales en las variables dependientes eran inferiores al 5 % y los apartados en los cuales las diferencias sexuales del 5 % o superiores en el total de la muestra se invirtieron entre los profesores de primaria o de secundaria cuando se consideraron por separado. En ningún apartado, sin embargo, hubo una diferencia sexual que alcanzara el 5 % en la dirección opuesta a la de la hipótesis planteada.

TABLA 1. *Porcentajes de varones y mujeres profesores que dan las respuestas indicadas*

Respuestas a las preguntas	*Sexo de quienes respondieron*	
	Varones (%)*	*Mujeres* (%)*
Se describen a sí mismo como más interesados en los niños que en la materia impartida	44	59
Muy de acuerdo con que los profesores deben preocuparse por los problemas emocionales de los estudiantes	42	55
De acuerdo en que el comprender lo que hay detrás del comportamiento del estudiante es más importante que mantener la disciplina de la clase	35	48
Dice que le preocupa mucho suspender a un niño	23	32
Califica como el mejor aspecto de la enseñanza el pasar mucho tiempo jugando con los niños	65	73
Dice que le agradaría mucho que el director, los estudiantes o los padres (antes que sus colegas) le dijeran que es el/la mejor profesor/a de la escuela	56	63
Dice que lo que pensaran los anteriores directores o estudiantes (más que sus colegas) sobre los solicitantes sería lo que más le influiría si fuera un supervisor que tuviera que elegir entre solicitantes de un puesto de trabajo	58	67
Dice que las opiniones de sus superiores, los estudiantes o los padres de los estudiantes (antes que sus colegas) han sido lo que más le han influido para valorar su éxito como profesor/a.	71	78
Muy de acuerdo con que los profesores deben notificar todas las infracciones de las reglas.	49	58
No está de acuerdo con que los profesores deben poner sus ideas en práctica aún cuando signifique romper las reglas.	57	64

* N varía entre 1.283 y 1.363 para los varones y entre 5.761 y 6.138 para las mujeres.

también que tuvieran malas calificaciones; las calificaciones de las chicas se agruparon en la categoría intermedia.[89] Esto sugiere dos modelos relacionados con nuestra tesis: que las mujeres tienden a no ser competitivas en la esfera académica (por consiguiente con pocos sobresalientes) y que tienden a cumplir las directivas organizativas (por consiguiente, con pocas calificaciones malas).

Esta falta de impulso hacia el dominio intelectual, añadido en enfoque holístico con respecto a los clientes y al hecho de que las mujeres tienden a seguir con facilidad directivas procedentes de los superiores, disminuye la probabilidad de que las mujeres semiprofesionales desarrollen una ideología de autonomía profesional y de control entre colegas. No tienen el tipo de sistema de creencias que impulsan a los profesores de universidad a exigir libertad académica o a los médicos a ignorar las reglas establecidas por los administradores del hospital.[90] La orientación hacia la tarea induce la exigencia de que el control del trabajo se coloque en manos del individuo y sus colegas profesionales, dado que sólo los colegas son capaces de definir el contenido y la aplicación adecuada de las tareas sobre la base de habilidades esotéricas. Las orientaciones holísticas, por el contrario, pueden mantenerse en ambientes burocráticos en tanto en cuanto la burocracia no interfiera en la relación personal del miembro del personal con el cliente. A veces la burocracia se inmiscuye en esta relación. Blau demuestra que los requisitos oficiales pueden desviar los objetivos hacia el servicio holístico de los semiprofesionales, en una dirección burocrática. Según él, el requisito de un número máximo de puestos de trabajo hacia que los consejeros de empleo desviaran sus objetivos, del asesoramiento hacia la colocación rápida de los solicitantes en los puestos más inmediatos disponibles.[91] El relato en parte de ficción y en parte autobiográfico de Bel Kaufman relativo a una experiencia de una profesora de secundaria describe casos en los cuales el objetivo de orden y eficacia llevó a los administradores de la escuela a frustrar los esfuerzos de los profesores por ayudar a los estudiantes con problemas personales, subordinando así las orientaciones holísticas a los requisitos burocráticos.[92] En general, sin embargo, las orientaciones holísticas son compatibles con el cumplimiento burocrático. Para gratificar los motivos holísticos no es necesario que el trabajador tenga autonomía completa o sea libre de elaborar reglas. Sólo es necesario que los controles no sean de tal índole que impidan la formación de vínculos expresivos difusos con los clientes. Normalmente estos vínculos pueden formarse sin dificultad en un contexto de cumplimiento instrumental. La situación es análoga a la del ama de casa tradicional, subordinada a su marido en la toma de decisiones instrumental, pero libre en su propia esfera de acción.[93]

89. James S. Coleman, *The Adolescent Society*, Nueva York, Free Press, 1961, pp. 252-253. Véase también Davis, *Great Aspirations*, p. 29, nota 5, para un hallazgo relacionado entre estudiantes universitarios.

90. Sobre doctores y administradores de hospital, véase Harvey L. Smith, «Two Lines of Authority Are One Too Many», en *Modern Hospital*, 84, 1955, pp. 59-64.

91. Peter M. Blau, *The Dynamics of Bureaucracy*, 2.ª ed., Chicago, U. of Chicago, 1963, pp. 25-26. No todos los consejeros que estudió tenían formación en trabajo social, pero algunos sí. En un estudio del mismo tipo de organismos en una ciudad diferente realizada por Roy G. Francis y Robert C. Stone se alcanzaron independientemente conclusiones de una notable similitud, *Service and Procedure in a Bureaucracy*, Minneapolis, U. of Minnesota, 1956. No está claro si alguno de los consejeros que ellos estudiaron tenían formación como trabajadores sociales. Véase también la réplica y la ampliación del estudio de Blau en Harry Cohen, *The Demonics of Bureaucracy*, Ames, Iowa State U.P., 1965. No hay indicación de que entre los trabajadores estudiados por Cohen hubiera trabajadores sociales con formación en este ámbito.

92. Bel Kaufman, *Up the Down Staircase*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1964.

93. Sobre roles familiares, véase Morris Zelditch, Jr., «Role Differentiation in the Nuclear Family: A Comparative Study», en *Family, Socialization and Interaction Process*, eds. Talcott Parsons y Robert F. Bales, Nueva York, Free Press, 1955, pp. 307-352.

FALTA DE AMBICIÓN

La falta de ambiciones profesionales de largo alcance de las mujeres contribuye también a mantener sus orientaciones subordinadas en las organizaciones donde trabajan. A menudo consiguen más aprobación social a través del matrimonio que a través de la movilidad profesional ascendente. Si se casan, su estatus en la comunidad se ve influido fundamentalmente por el trabajo de sus maridos y por su éxito como madres y anfitrionas. Por consiguiente, no sorprende que busquen un trabajo «compatible que les exija poco»,[94] sean menos ambiciosas que los hombres para avanzar y tiendan (como hemos observado antes) a abandonar el trabajo si sus maridos tienen un estatus elevado. En varios estudios se indica que la mayoría de las enfermeras no quieren posiciones administrativas.[95] Mason encontró que el 51 % de los profesores de primer año esperaban convertirse en administradores escolares, en contraste con el 9 % de las mujeres solteras, el 8 % de las mujeres casadas y el 19 % de las mujeres viudas, separadas o divorciadas. Gran parte de la diferencia se debía a que las mujeres esperaban dejar el trabajo, pero, incluso entre los profesores que empezaban y que esperaban trabajar continuamente en la educación hasta que se retirasen, el 64 % de los hombres quería convertirse en administrador en comparación con el 43 % de las mujeres solteras, el 31 % de las mujeres casadas y el 28 % de las mujeres viudas, separadas y divorciadas.[96]

FALTA DE COMUNIDADES PROFESIONALES

Otra fuerza de profesionalización que está muy débilmente desarrollada entre las mujeres semiprofesionales es la de grupos de colegas o «comunidades profesionales» que fortalezcan el profesionalismo. Estas mujeres buscan relaciones amistosas con sus compañeros, como ya hemos visto, pero el contenido de la interacción en esos grupos no es necesariamente una fuerza a favor del profesionalismo. El que las mujeres comparen noticias sobre los estilos de vestir y la educación de los niños, esto no tiene el mismo efecto profesionalizante que los contactos relacionados con la tarea de los profesionales.

Algunas de las fuerzas que contribuyen a la interacción de colegas orientada a la tarea en muchos ambientes de trabajo masculino son más débiles en los ambientes predominantemente femeninos. El elevado recambio de empleados no es favorable para el crecimiento de subculturas orientadas a la tarea. En los casos donde hay hombres y mujeres en el grupo de trabajo, la distancia social entre los sexos reduce la solidaridad de los colegas.[97] Incluso al tratar con el propio sexo, las mujeres pueden tener dificultades para mantener el toma y daca de las relaciones constructivas entre colegas debido a conflictos de puntos de vista que inevitablemente surgen; las mujeres parecen menos capaces que los hombres para disentir impersonalmente, sin afectación emocional. Esto puede reflejar un deseo de evitar ofender y una tendencia a pensar en términos de valor antes que intelectualizar un problema. También se ven afectadas por la falta de algunas de las técnicas que los hombres tienen para expresar agresión de una manera aprobada (a través de peleas amistosas, payasadas, con hostilidad simulada, insultándose de manera festiva, etc.).

Muchas mujeres semiprofesionales interactúan fuera del trabajo con sus colegas, pero esta interacción no parece inducir la formación de comunidades ocupacionales del tipo de las que aumentan el profesionalismo.[98] Los datos de Wheeler sobre bibliotecarias infantiles sugiere que quienes pasaban la mayor parte del tiempo libre con compañeros no eran los más profesionalmente motivados ni los más activos en las asociaciones profesionales.[99] Entre los profesores de primaria que estudiamos, era aproximadamente igual de probable que hombres y mujeres (31 % de cada uno) dijera que pasaban más de la mitad de su tiempo social con otros profesores, pero las mujeres se inclinaban menos que los varones a utilizar a los colegas profesionales como un grupo de referencia. En la tabla 1 se muestra que era más probable que las mujeres dijeran que la opinión favorable de alguna otra persona distinta de sus colegas les gustaría más, que la opinión de algún otro distinto de sus colegas había sido la más influyente en su autoevaluación profesional y que se fiarían de la opinión de alguien distinto de sus colegas si se les colocara en el papel de tener que elegir entre solicitudes para puestos de profesor.

En la tabla 2 se muestra que la interacción fuera del trabajo con colegas profesionales no parecía aumentar la profesionalidad de estos profesores. Quienes dijeron que más de la mitad de sus actividades sociales las realizaban con otros profesores fueron incluidos en el grupo de «gran comunidad profe-

94. Robert W. Smuts, *Women and Work in America*, Nueva York, Columbia U.P., 1959, p. 108.

95. Bressler y Kephart, *op. cit.*; Habenstein y Christ, *op. cit.*, Theriault, *op. cit.* Para una discusión resumida, véase Hughes, Hughes, y Deutscher, *op. cit.*, pp. 229-230.

96. Mason, *op. cit.*, p. 103. El segundo grupo de cifras representa nuestros cálculos sobre estos datos.

97. John James, «Clique Organization in a Small Industrial Plant», en *Pacific Sociological Review, Research Studies, State College of Washington*, 19, 1951, pp. 126-129; Stan R. Nikkel, «Characteristics of the Informal Organization: An Observational Study of the United States Committee for UNICEF», tesis M.A. no publicada, Chapel Hill, University of North Carolina, 1964, pp. 97-110. En Gardner Lindzey y Edgar F. Borgatta, «Sociometric Measurement», en *Handbook of Social Psychology*, ed. Gardner Lindezey (Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1954), pág. 430 se proporciona una discusión general de las diferencias sexuales en la formación de pandillas, citando la investigación en ambientes no laborales. Blau y Scott, sin embargo, no encontraron relación entre la homogeneidad sexual y la cohesión de grupo laboral en los organismos de bienestar que estudiaron; véase Peter M. Blau y W. Richard Scott, *Formal Organizations: A Comparative Approach*, San Francisco, Chandler, 1962, p. 109.

98. Sobre la relación entre las comunidades laborales y el compromiso laboral y las relaciones con los colegas en el trabajo véase Seymour Martin Lipset, Martin A. Trow, y James S. Coleman, *Union Democracy*, Garden City, Nueva York, Doubleday Anchor, 1962, pp. 77-159, 257-260, 413-418; Joel E. Gerstl, «Determinants of Occupational Community in High-Status Occupations», en *Sociological Quarterly*, 2, 1961, pp. 37-48; Robert Blauner, «Work Satisfaction and Industrial Trends in Modern Society», en *Labor and Trade Unionism: An Interdisciplinary Reader*, ed. Walter Galenson y Seymour Martin Lipset, Nueva York, Wiley, 1960, pp. 350-352; Peter J. Fensham y Douglas Hooper, *The Dynamics of a Changing Technology*, Londres, Tavistock, 1964, p. 150.

99. Wheeler, *op. cit.*, pp. 150-151.

TABLA 2. *Respuestas de los profesores a preguntas relativas al profesionalismo y la satisfacción por grado de comunidad laboral y sexo*

	Grado de comunidad laboral y sexo (por ciento*)			
	Varones		Mujeres	
Respuestas relativas al profesionalismo y la satisfacción	*Alta comunidad laboral*	*Baja comunidad laboral*	*Alta comunidad laboral*	*Baja comunidad laboral*
Leer sobre la materia que imparte diez horas al mes o más	52	57	38	41
No está de acuerdo con que los profesores deben evitar tomar partido en las controversias de la comunidad	75	79	73	73
Cree que la participación de los profesores en la política escolar es muy deseable	43	41	38	36
Dice que su posición actual como profesor/a es mejor que para la mayoría	65	61	68	61
Dice que enseñar es la carrera más satisfactoria que puede imaginar de una forma realista para él/ella	27	24	39	36

* N oscila entre 415 y 422 para los varones con alta comunidad laboral, 918 y 924 para los de baja comunidad laboral, 1.808 y 1.835 para las mujeres con alta comunidad laboral, 4.070 y 4.139 para las mujeres de baja comunidad laboral.

sional». Considerando como significativa una diferencia de un 5 % en la variable dependiente, como ya hemos hecho al presentar estos datos en otro lugar, los únicos efectos de la comunidad profesional mostrados en la tabla 2 son un efecto favorable sobre la satisfacción de las mujeres en su trabajo y una relación *negativa* con la cantidad de lectura profesional por los hombres. El grado de comunidad laboral no estaba relacionado con la satisfacción con la enseñanza como profesión, la creencia de que los profesores deben evitar tomar partido en las controversias públicas o la creencia en la participación del profesor en la elaboración de política educativa.

PREDISPOSICIONES DE LAS MUJERES A LA DOCILIDAD

Hemos puesto de manifiesto razones para esperar que las mujeres acepten la subordinación con más facilidad que los hombres. Hay pruebas de ello. Zander, Cohen y Stotland encontraron un fuerte sentido de deferencia hacia los psiquiatras entre los trabajadores sociales que estudiaron. Como hemos observado antes, atribuían algo de esto al hecho de que los trabajadores sociales eran mujeres. Para comprobar esta hipótesis compararon las actitudes de

los psicólogos hombres y mujeres, entre quienes había suficientes hombres y mujeres para hacer la comparación. Encontraron pocas diferencias constantes entre psicólogos masculinos y femeninos, pero las que encontraron indicaban que los hombres sentían más rivalidad profesional con los psiquiatras, pero menos amenaza personal de ellos. Los hombres tenían más deseos de independencia y mayor voluntad de trabajar para conseguirla.[100]

Los datos recogidos entre profesores indican también mayor docilidad entre las mujeres. Mason encontró que, si bien había aproximadamente la misma probabilidad de que hombres y mujeres profesores de primer año identificaran la «libertad de supervisión» como un valor laboral, las mujeres ponían menos énfasis en «el ejercicio del liderazgo»; un 13 % más de hombres que de mujeres profesores de primaria calificaban esto de importante y la diferencia era del 7 % entre los profesores de secundaria.[101] Comparando los profesores hombres y mujeres que nosotros estudiamos (tabla 1), las mujeres coinciden más a menudo en que los profesores deben informar de las infracciones de las reglas cometidas por colegas y coinciden menos a menudo en que los profesores deben practicar sus ideas aunque esto signifique romper reglas.

En resumen, parece claro que la mayor participación de las mujeres en la fuerza laboral no las ha llevado a considerar el trabajo como los hombres lo hacen. Sus historias laborales discontinuas y su bajo compromiso vocacional las llevan a considerar su empleo más como una serie de trabajos que como una carrera. Por consiguiente, no parece que su empleo haya tenido efectos radicales sobre su autoimagen como mujeres. Trabajan en ocupaciones, como las semiprofesiones que estamos comentando, en las cuales pueden desempeñar papeles femeninos como ayudantes del débil y dependiente. Con esta clase de orientación se someten de una manera más voluntaria a la subordinación burocrática que los hombres y luchan menos por su autonomía como profesionales. Las mujeres no casadas se separan algo de los patrones de las esposas que trabajan, pero parece que tampoco consideran su trabajo de la misma manera que los hombres. Por tanto, según Parsons, cuando comenta la sumisión entre bibliotecarias, «la composición sexual debe considerarse, por consiguiente, tanto un síntoma como un determinante parcial del modelo que nos concierne»[102]

Efectos sobre las organizaciones

Las organizaciones que emplean a semiprofesionales tienden ser autoritarias en cuanto a su estilo administrativo. El trabajador es restringido a menudo por numerosas reglas y se le deja poca autonomía. Bryan informa, por ejemplo, que los administradores bibliotecarios no suelen explicar las

100. Zander, Cohen, y Stotland, *op. cit.*, pp. 39-81.
101. Mason, *op. cit.*, p. 75.
102. Talcott Parsons, «Implications of the Study», en *The Climate of Book Selection*, ed. J. Periam Danton, Berkeley, U. of California School of Librarianship, 1959, pp. 94-95.

decisiones a sus subordinados, permitiéndoles sólo que les consulten antes de tomarlas.[103] En las escuelas, el director no tiene obligación formal de hacer partícipe a los profesores de las decisiones sobre materias como la determinación del nivel aceptable de rendimiento del estudiante o el desarrollo de políticas de disciplina de los estudiantes; los datos publicados por Gross y Herriott sugieren que muchos directores se esfuerzan poco en este sentido.[104] La subordinación de los profesores se ha ampliado tradicionalmente a la comunidad, donde pueden verse obligados por requisitos que gobiernan muchos detalles de la conducta personal.[105] Los organismos de trabajo social tienden a ser muy burocráticos y con una gran supervisión a menudo de los trabajadores sociales.[106] Las enfermeras deben obediencia a los médicos y deben observar reglas elaboradas por el servicio de enfermería y por el hospital.[107]

Los empleados semiprofesionales hacen poco para enfrentarse a este modelo. Martin y Simpson encontraron que la mayoría de las enfermeras de psiquiatría querían que los médicos les dijeran qué hacer.[108] Más de las tres

103. Bryan, *op. cit.*, pp. 165-166. Véase también Kaspar D. Naegele y Elaine Culley Stolar, «The Librarian of the Northwest», en *Libraries and Librarians...*, p. 112; Naegele y Stolar, «Income and Prestige», *op. cit.*, p. 2891.

104. Neal Cross y Robert E. Herriott, *Staff Leadership in Public Schools*, Nueva York, Wiley, 1965, pp. 121-122. No dicen exactamente cuántos de los directores que estudiaron intentaron hacer partícipes de las decisiones a los profesores, pero de su discusión se deduce que, si bien muchos lo hicieron, muchos otros no. Otras discusiones sobre la autoridad en las escuelas dan una impresión de menor variación entre los directores y una subordinación más completa de los profesores que la que los datos de Gross y Herriott parecen indicar, Howard S. Becker, «The Teacher in the Authority System of the Public School», en *Journal of Educational Sociology*, 27, 1953, pp. 129-141.

105. Willard Waller, *The Sociology of Teaching*, Nueva York, Wiley, 1932, pp. 43-66; Howard K. Beale, *Are American Teachers Free?*, Nueva York, Scribner's, 1936, pp. 374-409; Lloyd A. Cook, Ronald B. Almack, y Florence Greenhoe, «The Teacher and Community Relations», en *American Sociological Review*, 3, 1938, pp. 167-174; Florence Greenhoe, *Community Contacts and Participation of Teachers*, Washington, American Council on Public Affairs, 1941, pp. 40-61. Los códigos de conducta para los profesores se han relajado considerablemente desde la II Guerra Mundial pero no han desaparecido; véase Lloyd Manwiller, «Expectations Regarding Teachers», en *Journal of Experimental Education*, 26, 1958, pp. 315-354. Alma S. Wittlin, «The Teacher», en *Daedalus*, 92, 1963, p. 749, menciona que el código oficial de la National Education Association requiere la aceptación del control de la comunidad.

106. Wilensky y Lebeaux, *op. cit.*, pp. 235-238; Gouldner, *op. cit.*, p. 172; Edgar May, *The Wasted Americans*, Nueva York, Harper, 1964, pp. 104-121; Hallowell Pope y Edgar W. Butler, «Public Social Welfare and Bureaucracy», manuscrito no publicado, Chapel HIll, University of North Carolina, 1965. Las discusiones de May, Pope y Butler corren paralelas a las conclusiones de Blau *op. cit.*, Francis y Stone *op cit.*, y Cohen *op. cit.*, según los cuales controles burocráticos sobre el personal de la agencia se reflejan a menudo en una aproximación superburocratizada a los clientes y sus necesidades.

107. Véanse las discusiones de las relaciones entre los doctores y las enfermeras en Milton J. Lesnik, *Nursing Practice and the Law*, Philadelphia, Lippincott, 1947, pp. 277-278; Eleanor C. Lambersten, *Education for Nursing Leadership*, Philadelphia, Lippincott, 1958, p. 82; Robert Guy Brown, «Problems of Social Organization in a New Psychiatric Inpatient Service», disertación Ph.D. no publicada, Chapel Hill, University of North Carolina, 1960, p. 51; Elinor V. Fuerst y LuVerne Wolff, *Fundamentals of Nursing*, Philadelphia, Lippincott, 1964, pp. 7, 581; y William A. Rushing, *The Psychiatric Professions: Power, Conflict, and Adaptation in a Psychiatric Hospital Staff*, Chapel Hill, U. of North Carolina, 1964, pp. 113-117.

108. Martin y Simpson, *op. cit.*, p. 91. Véase también Brown, *op. cit.*, p. 83; y Rushing, *op.*

cuartas partes de las enfermeras de Pennsylvania estudiadas por Bressler y Kephart consideraban que una enfermera debe levantarse cuando un médico entra en una sala del hospital.[109] Corwin preguntó a una muestra de profesores qué harían en una serie de situaciones conflictivas administrador-profesor. Encontró que, mientras que el 19 % se opondrían abiertamente al administrador, el 28 % normalmente no harían nada para apoyar su lado del conflicto y otro 52 % buscaría discretamente el apoyo de los colegas.[110] De los 9.122 profesores de la muestra nacional estudiada por Greenhoe en 1937, fueron más los que apoyaron las restricciones contra el hecho de que los profesores compraran o vivieran fuera de la comunidad local, no asistieran a la iglesia, enseñaran cuestiones controvertidas, fumaran en público, hicieran discursos políticos y bebieran alcohol que quienes se opusieron.[111] Cuanto menor es la comunidad, más tienden sus profesores a favorecer esas restricciones. Greenhoe interpreta esto como que las comunidades mayores eran más tolerantes hacia los comportamientos en cuestión y que las actitudes de los profesores reflejaban sus concepciones del sentir de la comunidad y la disposición a guiarse por él.[112]

Además de las tendencias a la sumisión de sus miembros individuales, los semiprofesionales comparten otra característica que encaja con el molde burocrático. Para tener éxito, uno debe convertirse normalmente en administrador.[113] Esto no es así en las profesiones establecidas de una manera más firme. El sabio eminente o el especialista médico puede ser más apreciado que el decano de la universidad o el administrador del hospital. Los científicos de la industria deben convertirse en directores para cosechar las mayores recom-

cit., pp. 113-114. Todos estos autores sugieren que las enfermeras pueden desear más guía en su trabajo psiquiátrico, donde sus funciones están pobremente definidas, que en otras especialidades de la enfermería, pero orientaciones similares acerca de enfermería no psiquiátrica son mostradas en Reissman, Leonard Reissman, «Social Psychological Characteristics of the Hospital Employee», en *Change and Dilemma in the Nursing Profession*, ed. L. Reissman and John H. Rohrer, Nueva York, Putnam's, 1957, pp. 148-152.

109. Bressler y Kephart, *op. cit.*, citados en Hughes, Hughes, y Deutscher, *op. cit.*, p. 168.

110. Ronald G. Corwin, «Militant Professionalism, Initiative and Compliance in Public Education», en *Sociology of Education*, 38, 1965, pp. 310-331; véase la tabla en p. 320. Véanse también las discusiones relacionadas en Becker, «The Teacher in the Authority System of the Public School», y Corwin, *A Sociology of Education*, pp. 219-221.

111. Greenhoe, *op. cit.*, p. 51. Su muestra de profesores era nacional y ampliamente representativa, aunque no aleatoria. Pruebas más recientes de dichas actitudes entre los profesores, aunque con una evidente liberalización desde el momento en que se realizó el estudio de Greenhoe en 1937, se publica en Manwiller, *op. cit.*, y en Hugh Max Miller, «Teacher Roles and Community Integration», disertación Ph.D. no publicada, Chapel Hill, University of North Carolina, 1964, pp. 36-37, 55-57, 89-92, 116-120, 133.

112. Greenhoe, *op. cit.*, p. 56.

113. Goode, «The Librarian: From Occupation to Profession?», pp. 16-17, discute esta situación. Se han hecho algunos esfuerzos para modificar el aspecto remunerador. Por ejemplo un nuevo apartado en *Phi Delta Kappan*, 47, 1965, 256, publica un plan que se está considerando en el sistema escolar de Detroit para permitir que un número seleccionado de profesores sobresalientes ganen salarios de hasta el máximo pagado a los subdirectores de escuelas de primaria. Este plan crearía un considerable solapamiento de las escalas salariales de profesores y administradores, pero llevaría a que muchos administradores ganaran más que cualquier profesor. En muchas partes del estado de Nueva York se están implementando planes similares.

pensas, pero ellos consideran esto erróneo[114] Por el contrario, los propios semiprofesionales, al igual que el público general, suelen expresar mayor consideración por la persona que se convierte en administrador que por quien se limita a ejercer su profesión. Hay pocas oportunidades para el reconocimiento puramente profesional porque hay poca base para ello en las habilidades distintivas que van a ser juzgadas por una audiencia de colegas, hay poco desarrollo de orientación hacia los colegas como la audiencia principal y hay un escaso sentimiento entre los clientes o el público de que las habilidades específicamente profesionales merezcan ser más recompensadas que los administradores. Al carecer de una base genuinamente profesional para el reconocimiento, las organizaciones semiprofesionales crean una proliferación de niveles jerárquicos que proporcionan símbolos de estatus. Cada nivel guarda su símbolo celosamente. Como consecuencia, hay todavía más reducción de la solidaridad entre colegas profesionales.

Los elevados porcentajes de rotación en el empleo en estas ocupaciones femeninas pueden tener también efectos burocratizadores. La rotación reduce la solidaridad de los colegas que podrían proteger la autonomía profesional. Si nadie permanece mucho tiempo, el personal puede permanecer fragmentado y sin *esprit-de-corps*. Si unos pocos permanecen mientras que otros van y vienen, puede surgir la división entre los guardianes veteranos y los itinerantes breves que se resienten del poder de este grupo.[115] Cualquiera de estas situaciones hace difícil que se desarrollen normas de grupo informales y, sin ellas, se puede producir una formalización excesiva de los procedimientos. Un grupo de trabajo que carezca de los conocimientos compartidos que le permitirían afrontar las contingencias y elaborar soluciones informales a los problemas debe depender de las reglas, al igual que un grupo divido en campos hostiles. Las reglas también proliferan cuando grandes números de recién llegados deben ser iniciados demasiado rápido y con demasiada frecuencia para garantizar que los procedimientos laborales son aceptados y comunicados a los recién llegados. Dicha formalización de los procedimientos puede reducir la flexibilidad. Blau ha demostrado que las orientaciones profesionales ayudan a los trabajadores a hacer ajustes informales para satisfacer las necesidades organizativas imprevistas.[116] Estamos sugiriendo que la relación funciona también en el otro lado, siendo las normas de trabajo informales una precondición para orientaciones profesionales completas, porque su ausencia lleva a la burocratización.

Una vez que una organización semiprofesional se establece de una manera relativamente burocrática antes que siguiendo líneas autoritarias colegiadas, el modelo se autorrefuerza y afecta a los empleados tanto masculinos como femeninos. La gente espera que los administradores tomen las decisiones importantes y que los empleados las cumplan, y la organización se vuelve inhospitalaria para otras clases de comportamiento. Es probable que los empleados que se desvían de la orientación predominante de acatamiento sean considerados como alborotadores. Sus esfuerzos para mostrar iniciativa y autonomía de ejercicio pueden no ser apreciados. Por tanto, Corwin encontró que los profesores con una puntuación elevada en la escala de ideología «profesional» y una puntuación baja en la escala de ideología «burocrático-empleado» tendían a tener índices excepcionalmente elevados de conflicto con los administradores.[117] Cabría especular que dichos empleados militantes de la profesionalización normalmente son sometidos después de una breve lucha o cambian a otras profesiones, en cualquier caso dejando el camino abierto para los administradores autoritarios y los empleados sumisos.

Dado que los semiprofesionales carecen del grado de conocimiento especializado en torno al cual los profesionales construyen los modelos de autoridad colegiada, sus organizaciones probablemente serían dirigidas en líneas parcialmente burocráticas aun cuando todos fueran hombres. El hecho de que la mayoría de los semiprofesionales sean mujeres parece, sin embargo, potenciar esas tendencias. El público es menos propenso a garantizar la autonomía profesional a mujeres que a hombres y, tal como hemos comentado, es menos probable que las mujeres desarrollen actitudes favorables hacia el profesionalismo, en comparación con los hombres, porque la mayoría de ellas están orientadas más hacia papeles familiares que hacia papeles laborales. En tanto en cuanto nuestro sistema familiar y las actitudes predominantes de hombres y mujeres sobre los papeles sexuales femeninos se mantengan esencialmente como los de ahora, esta situación básica parece improbable que cambie.

114. Simon Marcson, *The Scientist in American Industry: Some Organizational Determinants in Manpower Utilization*, Princeton, N.J., Princeton University, Department of Economics, Industrial Relations Section, 1960, pp. 61-85; Kornhauser, *op. cit.*, pp. 128, 136-140.

115. Para los conceptos de guardianes contra itinerantes, véase Hughes, *Men and Their Work*, pp. 129, 130, 136. Habenstein y Christ, *op. cit.*, pp. 48-58, presenta un buen análisis de la actitud de guardián en un hospital.

116. Blau, *op. cit.*, pp. 256-260.

117. Corwin, «Militant Professionalism, Initiative and Compliance in Public Education», pp. 326-328.

Texto 24

UNA NUEVA ETAPA EN LA VIDA*

por Olivier Galland

El alargamiento del período que se sitúa entre el abandono del hogar familiar y la formación de una nueva unidad familiar ¿supone la constitución de una nueva etapa en la vida? La intención de este artículo es investigar esta hipótesis apelando —de modo crítico— a las aportaciones conceptuales de la sociología funcionalista acerca de las etapas de la vida. La hipótesis central que se intenta demostrar es que se está en vías de pasar de un modelo de entrada en la vida adulta a otro. El modelo de «identificación» basado en la herencia asumida de la identidad social vinculada con la figura del padre estaría siendo sustituido progresivamente por un modelo de «experimentación» en el que esa identidad se construiría, mediante aproximaciones sucesivas, gracias a las diversas experiencias sociales que siguen al abandono del hogar familiar. Al mismo tiempo, este período sería la ocasión para que un número cada vez mayor de jóvenes se aprovechara de una efímera forma de libertad, al vivir un nuevo «individualismo de las costumbres» totalmente libre de la tutela de los padres, sin estar todavía sujeto a los nuevos lazos familiares.

Numerosos trabajos han puesto de relieve las transformaciones que afectan al modo de formación de las parejas. Con frecuencia, estos trabajos ponen el acento sobre la espectacular evolución relacionada con el retroceso experimentado por el matrimonio y la aparición de un nuevo comportamiento, que Louis Roussel —uno de los primeros en analizarlo (1978)— calificó de «cohabitación juvenil». Otros trabajos han intentado comprender lo que sucedía no sólo en el momento de la constitución de una nueva unidad familiar, sino en el momento de la salida de casa de los padres —momento de la «descohabitación»—, ya que en la práctica ambos momentos no suelen coincidir (Godard y Blöss, 1986). Por otro lado, hay un número considerable de investigaciones que apuntan a la transición profesional, poniendo de relieve la aparición de una fase intermedia entre el fin de los estudios y la estabilidad en el empleo.

Sin embargo, pocos análisis han intentado de verdad dar una interpretación global de la transformación del período de la vida que va desde el fin de la adolescencia hasta la edad adulta (Béjin, 1983). Y eso es lo que quisiéramos esbozar en este artículo proponiendo una hipótesis fuerte: la de que estos fenómenos moratorios tienen una coherencia muy reveladora en su conjunto acerca de la formación en curso de una nueva edad de la vida que llamaremos provisionalmente post-adolescencia. [...]

* Extraído de Olivier Galland, «Une nouvel âge de la vie», *Revue Française de Sociologie* XXXI, 1990, pp. 529-551. Traducción de Mari Carmen Doñate.

Una fase moratoria

Esta hipótesis, según la cual lo esencial de la interpretación de las nuevas formas de acceso a la vida adulta no reside en la prolongación mecánica de los umbrales sino en las transformaciones que hayan podido afectar los mecanismos de formación de la identidad social, es difícil de verificar, ya que, evidentemente, la gestión basada en la sola lectura estadística de las edades de paso a las principales etapas de acceso a la vida resulta insuficiente. Sería necesario conseguir que se correspondiera con las representaciones sociales de su lugar en la sociedad y su evolución: la construcción práctica de la posición debería poder contemplarse desde la perspectiva del trabajo simbólico de definición de sí mismo. Sin embargo, una comparación así desgraciadamente no resulta posible hoy en día y nos debemos contentar con instrumentos más toscos.

Retomemos la idea según la cual no sólo se asiste a una traslación de los umbrales de paso, sino más bien a una *desconexión* de dichos umbrales (Chamboredon, 1985) y a la aparición de una edad intermedia entre dos edades de la vida que están bien definidas: la adolescencia y la edad adulta.

¿Cómo se distribuyen estas situaciones entre la familia de origen y la familia de procreación (vida en solitario, vida en comunidad, vida en pareja sin estar casado), en función del origen social y de la situación de los jóvenes que las experimentan? (véase cuadro 1). Hemos reagrupado el conjunto de esos modos de vida dentro de la denominación de *modos de vida intermedios*; según nuestra opinión, su unidad se debe precisamente al hecho de que se definen como un estado intermedio entre dos estados estables: las unidades familiares constituidas. En los cuadros siguientes estudiamos su frecuencia a partir de los 20 años, ya que precisamente a partir de esta edad es cuando adquieren de verdad una importancia significativa.

En la primera parte de la juventud (20-25 años), sea cual sea la clase social originaria, los modos de vida intermedios están más extendidos entre la población activa que entre los estudiantes. Así, estos modos de vida no se concretan en una forma degenerada u organizada del diletantismo estudiantil. Es evidente que tienen otra naturaleza, ya que el hecho de trabajar, bien sea en una situación estable o precaria, lejos de dificultar el desarrollo, con frecuencia contribuye a acrecentarlo. Por otra parte, se constata que la precariedad laboral tiene un efecto bastante débil sobre este desarrollo, mientras que el hecho de no trabajar incide negativamente.

Así, estos modos de vida no pueden ser definidos como una forma de «retirada» social, sino que más bien deberían entenderse como una nueva manera de participación en la sociedad; en efecto, sea cual sea la clase social de origen, no están especialmente asociados, por lo menos en esta primera parte de la juventud, con estatus sociales precarios o bajos.

Ciertamente, las cosas parecen cambiar bastante en la juventud más tardía (26-29 años). En principio, se puede observar que, en todas las clases sociales, a una edad en la que normalmente se considera que la juventud está en trance de acabarse, el peso de estos modos de vida no disminuye, sino todo lo contrario: se incrementa. Esto confirma el carácter generaliza-

CUADRO 1. *Frecuencia de los modos de vida intermedios en función del origen social, de la situación (actividad, empleo, salario, titulación) y de la edad*

Origen social	*Actividad*	*20-25 años*	*26-29 años*	*Clasificación profesional*	*20-25 años*	*26-29 años*
Cuadros	Alumnos, estudiantes	30,5	53,1	Independientes	31,7	28,9
	Empleo estable	49,5	46,5	Cuadros, P. I.[1]	54,5	51,6
	Empleo precario	46,6	47,6	Empleados	46,4	41,8
	Parados	34,5	48	Obreros	28,2	26,8
	Conjunto[2]	35,7	44,1	*Conjunto*[3]	46,6	46,4
Clases medias	Alumnos, estudiantes	24,8	50,6	Independientes	28,4	32,2
	Empleo estable	38,8	37,1	Cuadros, P. I.	40,4	44
	Empleo precario	32,2	43,5	Empleados	37	33,3
	Parados	24,3	29,5	Obreros	29,7	30,2
	Conjunto	34,5	34,5	Conjunto	37,1	37,8
Obreros	Alumnos, estudiantes	38	38	Independientes	20,3	27,9
	Empleo estable	27,3	27,3	Cuadros, P. I.	41,1	41,3
	Empleo precario	29,8	29,8	Empleados	30,2	30,1
	Parados	33,8	33,8	Obreros	24,4	23,5
	Conjunto	26,5	26,5	Conjunto	28,9	27,9

Origen social	*Nivel de formación*	*20-25 años*	*26-29 años*	*Salario*	*20-25 años*	*26-29 años*
Cuadros	Universitaria	46,7	49,3	< 4.000	49,2	46,4
	BAC o +	39,6	40,5	4.000-6.000	45,7	43
	CAP, BEP	34,5	32,4	= y > 6.000	55,1	49,1
	< y = BEPC	39,9	29,3			
	Conjunto[4]	41,8	43,3	*Conjunto*[3]	47,6	46,4
Clases medias	Universitaria	38,1	43,7	< 4.000	31	36,6
	BAC o +	35,3	36,4	4.000-6.000	37,6	36,4
	CAP, BEP	27,8	28,4	= y > 6.000	50,3	40,2
	< y = BEPC	30,2	29,7			
	Conjunto	31,8	34,1	*Conjunto*	37,1	37,8
Obreros	Universitaria	38,3	42,7	< 4.000	24,2	27,3
	BAC o +	27,9	29,9	4.000-6.000	31,5	26,4
	CAP, BEP	24,7	25,6	= y > 6.000	39,1	31,9
	< y = BEPC	24,1	24			
	Conjunto	25,2	26,4	*Conjunto*	28,9	27,9

1. P. I.: Profesiones Intermedias.
2. Conjunto de jóvenes procedentes de la clase social considerada.
3. Conjunto de jóvenes procedentes de la clase social considerada que disponen de un empleo.
4. Conjunto de jóvenes de la clase social considerada que han terminado sus estudios.

FUENTE: *INSEE*, encuesta sobre empleo, 1987.

do y profundo de la tendencia a prolongar una forma nueva de juventud, que asocia la actividad económica (a partir de los 25 años sólo una minoría de jóvenes continúan estudiando) con un aplazamiento de los compromisos familiares.

En relación con la primera fase de la juventud, la frecuencia de modos de vida intermedios aparece más asociada con el empleo precario y el paro. Mientras que antes de los 25 años la precariedad se vive sobre todo como una prolongación de la estancia en el domicilio de los padres, es indudable que ésta se hace más difícil de soportar a partir de esta edad; ello probablemente explique que, a pesar de que no se adquiera el compromiso de formar una familia, con mucha frecuencia se opte por modos de vida intermedios.

En total, se adivina que la adopción de estos modos de vida tiene una doble significación social. Por un lado, constituye manifiestamente la expresión de un «lujo» posible: la frecuencia de estos modos de vida siempre es mucho mayor entre los jóvenes cuyos padres pertenecen a los cuadros dirigentes que entre los hijos de obreros. Por otro, dentro de cada clase social, dicha adopción siempre se da con mucha más frecuencia entre quienes tienen un empleo. Así, el desigual desarrollo de estos modos de vida responde a una doble jerarquía: una jerarquía cultural —ya que, en una situación económica equivalente, la frecuencia disminuye siempre a medida que se desciende en la jerarquía social—, y una jerarquía económica, puesto que, en una clase social dada, siempre hay una menor frecuencia a medida que bajan los ingresos y el nivel del empleo. La primera corresponde a la diferenciación de los modelos culturales de entrada en la vida adulta que autorizan más fácilmente el aplazamiento de esta última en las clases altas. La segunda corresponde, sencillamente, al hecho de que aquellos que adquieren unos medios económicos de independencia más sólidos pueden, en todas las clases sociales, eludir durante más tiempo la urgencia de establecerse, es decir, de fundar una familia. Así, estas etapas intermedias no tienen por qué revelar forzosamente que se sufra algún tipo de dificultad, sino que responden a las aspiraciones de cada uno. No podemos contentarnos con analizarlas negativamente como si acceso más rápido posible al estatus de adulto constituyera siempre la norma social dominante. Desde esta perspectiva, el aplazamiento de la edad de acceso a los atributos de la edad adulta sólo puede analizarse como si constituyera una carencia. De hecho, este aplazamiento permite al mismo tiempo *aprovechar la juventud* y diversificar sus experiencias.

Los modos de vida intermedios responden, sin embargo, a otro tipo de interpretación, que se corresponde especialmente con la segunda fase de la juventud. Hemos visto que con mucha frecuencia en este estadio existía una situación de precariedad. En este caso, es indudable que su adopción no tiene tanto el sentido de un «lujo» como el de una dificultad para definir el propio lugar en el conjunto de los componentes sociales y profesionales. No obstante, es probable que, en la realidad, estos dos modelos —«aprovechar la juventud» y «definir su posición»— se mezclen a fin de contribuir juntos al aplazamiento de los compromisos.

La estructura de la distribución de los modos de vida intermedios en función de las variables que acabamos de analizar no se ve fundamentalmente

CUADRO 2. *Frecuencia de los modos de vida intermedios en función de la procedencia social, situación, edad y sexo**

Origen social	Actividad	20-25 H	20-25 M	26-29 H	26-29 M	Clasificación profesional	20-25 H	20-25 M	26-29 H	26-29 M
Cuadros	Alumnos, estudiantes	27,6	33,7	57,4	48,2	Independientes	23,8	50,1	34,5	15,8
	Empleo estable	42,1	56,3	46	47,1	Cuadros, P. I.	53,3	55,6	50,1	53,5
	Empleo precario	46,4	46,7	51,3	44,2	Empleados	25,2	50,7	47,3	38,2
	Parados	30,2	41,8	52,9	45,3	Obreros	29,6	13,2	30,9	8,8
	Conjunto	24,8	34,9	34,8	34,1	*Conjunto*	42,8	51,5	45,8	47,1
Clases medias	Alumnos, estudiantes	21	27,9	47,1	53,6	Independientes	22,9	33,3	26,6	28,7
	Empleo estable	33,5	44,5	34	40,9	Cuadros, P. I.	35,6	45,7	42,7	45,7
	Empleo precario	27,2	36,5	45,2	42,1	Empleados	33,3	38,3	27,1	36,3
	Parados	19,1	28,8	28,2	30,4	Obreros	26,7	43,6	31	25,3
	Conjunto	24,8	34,9	34,8	34,1	Conjunto	31,8	42,5	35,5	40,5
Obreros	Alumnos, estudiantes					Independientes	20,7	19,7	31,4	21,8
	Empleo estable					Cuadros, P. I.	37	44,7	37,7	46,7
	Empleo precario					Empleados	31,9	29,8	34,3	28,6
	Parados					Obreros	22,6	30,8	22,8	26,4
	Conjunto					Conjunto	25,9	32,5	26,5	30

Origen social	Formación	20-25 H	20-25 M	26-29 H	26-29 M	Salario	20-25 H	20-25 M	26-29 H	26-29 M
Cuadros	Universitaria	40,3	51,6	51,1	47,7	< 4.000	41,2	54,1	74,2	31,2
	BAC o +	33	45,9	46,1	35,6	4.000-6.000	42,1	48,6	41	44,7
	CAP, BEP	28,3	45,8	32,1	32,9	= y > 6.000	50,9	59,9	46,2	53,6
	< y = BEPC	32,9	47,1	31,2	25,8					
	Conjunto	35,7	48	44,8	41,8	*Conjunto*	42,8	51,5	45,8	47,1
Clases medias	Universitaria	28	45,1	45,7		< 4.000	22,7	36,6	35	37,3
	BAC o +	28	40,4	36		4.000-6.000	31,5	44,3	35,4	37,5
	CAP, BEP	24,6	32	28,9		= y > 6.000	46,9	55,9	34,6	49,4
	< y = BEPC	24,3	36,9	31,7						
	Conjunto	25,9	37,8	34,6		*Conjunto*	31,8	42,5	35,5	40,5
Obreros	Universitaria	31,7	42,7	43,4		< 4.000	19,6	27,4	30,4	26,1
	BAC o +	22,3	30,5	37,3		4.000-6.000	28,4	36,2	24,8	29
	CAP, BEP	23,1	27	25,5		= y > 6.000	28,4	36,2	24,8	29
	< y = BEPC	20,1	28	23,2						
	Conjunto	21,8	28,7	25,6		*Conjunto*	25,9	32,5	26,5	30

* Véanse las definiciones del cuadro 1.

modificada cuando se introducen las diferencias entre los chicos y las chicas (véase cuadro 2). Estos modos de vida están más extendidos entre las chicas sea cual sea su clase de origen. Esta sobrerrepresentación se debe en parte a la mayor precocidad de los ciclos vitales femeninos. Entre los 26 y 29 años son más los chicos que con más frecuencia adoptan estos modos de vida. Sin embargo, la diferencia entre los sexos, a favor de las chicas, es mucho mayor antes de los 25 años. Así pues, la sobrerrepresentación femenina no es sólo el resultado de un efecto diferencial del ciclo de vida. En el conjunto de edades consideradas en nuestra muestra hay una predominancia femenina incontestable. A veces hasta se mantiene después de los 25 años; especialmente en los casos de las chicas que acceden a los mejores empleos; éstas, después de los 25 años, siguen adoptando en su mayoría (éste es el caso, según las situaciones, de casi la mitad de ellas) estos modos de vida, que permiten la independencia respecto de su familia de origen sin por ello comprometerse de inmediato a formar una nueva unidad familiar.

De un modelo de identificación a un modelo de experimentación

Nuestra hipótesis principal es la de que la aparición de un nuevo período moratorio entre la adolescencia y la edad adulta sólo está parcialmente explicada por los fenómenos de prolongación mecánica de los ciclos vitales, ya que está vinculada con otros nuevos procesos de ajuste entre las ambiciones y las posiciones sociales. Estaríamos en trance de pasar de un *modelo de identificación* a un *modelo de construcción iterativa de la posición*. El primero de estos modelos es característico de la sociedad del siglo XIX y aún está fuertemente implantado en la actualidad; su forma más pura se puede hallar en la sociedad campesina, en donde la unidad económica y la unidad doméstica coinciden. No obstante, también está muy presente en el modelo obrero de acceso a la vida adulta basado en la transmisión de los valores y secretos del oficio, y del papel central del padre como agente introductor en el mundo del trabajo. Nos consta que este modelo no ha desaparecido. Es más, hemos podido detectar su presencia —aún muy viva— con ocasión de una encuesta llevada a cabo en Elbeuf entre los alumnos de un liceo. Los hijos de obreros que optan por los estudios técnicos fijan su porvenir de acuerdo con el modo paterno y el proyecto profesional que les propone la escuela. En este medio, el grupo de referencia se corresponde siempre con el grupo de pertenencia. Pero, sorprendentemente, en la misma encuesta aparece un fuerte contraste respecto a las chicas de clase media e incluso a las de clase obrera, ya que con mucha más frecuencia éstas rompen con el modelo escolar y con el modelo familiar (Galland, 1989).

De este modo, el modelo de identificación se desmorona no sólo por causa del ascenso de las clases medias, sino también —según nuestra opinión— por la difusión a través de la escuela de las normas de dichas clases dentro de un sector de la juventud obrera. Quisiéramos ilustrar este último punto a partir de los estudios realizados sobre jóvenes de medios rurales.

En principio, el estudio muestra que en los medios populares las aspira-

ciones de conseguir una movilidad social ascendente se han incrementado mucho (véase cuadro 3). Bien es verdad que existe una mayoría de hijos de obreros no cualificados que opinan que, antes de diez años, también pasarán a ser obreros. Sin embargo, casi las tres cuartas partes de los que efectúan esta previsión creen que llegarán a ser unos obreros cualificados y que, dentro de su medio de origen, gozarán de una relativa promoción. Entre los hijos de los obreros cualificados, los resultados son muy distintos: sólo una minoría (34 %) creen que serán obreros en un plazo de diez años, mientras que una cuarta parte opinan que llegarán a ser asalariados de profesiones intermedias y un 13 % que formarán parte del personal ejecutivo. En cuanto a los hijos de empleados, la proporción que piensa acceder a las clases medias es todavía más importante.

No obstante, se puede detectar que, aunque en los medios populares existen unas auténticas esperanzas y oportunidades de promoción social, la perspectiva de desclasificación social concierne a una parte importante de los jóvenes cuyos padres ya pertenecen a la clase media. Nos encontramos, pues, ante un escenario cambiante en el que la posición de partida constituye sin duda un indicador menos fiable del futuro estatus social. Es probable que haya aumentado la incertidumbre que rodea la construcción de las trayectorias sociales.

Por otra parte, la encuesta indica muy bien que los jóvenes de origen popular, que se sitúan en una perspectiva de ascenso social hacia las clases medias, se sienten vinculados no sólo con el estatus constitutivo de dicha posición, sino también con los valores que la definen.

CUADRO 3. *Profesión prevista en un plazo de diez años en función del origen social* (hombres, n = 1.203)*

Origen social	*Agricultores*	*Artesanos, comerciantes*	*Cuadros*	*Profesiones intermedias*	*Empleados*	*Obreros cualificados*	*Obreros no cualificados*	
Agricultores	46,7 (25,2)	5,3 (6,6)	9,3 (14,3)	11,8 (8,1)	4,1 (28,5)	19,9 (12,3)	2,8	100
Artesanos, comerciantes	0 (0,6)	28,1 (18,5)	25,8 (13,5)	22,7 (21,7)	8,6 (10,6)	11,7 (27,3)	3,1 (7,8)	100
Cuadros	1,5 (0,6)	4,6 (5,4)	53,8 (39,2)	26,2 (32,6)	6,2 (12,6)	6,2 (6,7)	1,5 (2,9)	100
Profesiones intermedias	4,6 (0,2)	6,9 (7,5)	26,9 (18,4)	37,7 (34,3)	3,8 (15,8)	18,5 (18,1)	1,5 (5,6)	100
Empleados	1,7 (0,5)	10,3 (4,3)	19,0 (11,5)	30,2 (25,9)	12,1 (23,3)	24,1 (24,5)	2,6 (9,9)	100
Obreros cualificados	2,8 (0,8)	18,5 (5,4)	13,3 (5,2)	24,1 (18,9)	6,8 (12,9)	28,9 (43,9)	5,6 (12,9)	100
Obreros no cualificados	6,8 (4,2)	12,2 (7,6)	3,4 (10,8)	12,2 (21,8)	7,5 (13,0)	41,5 (31,0)	16,3 (11,6)	100

* El cuadro se lee de la manera siguiente: el 46,7 % de los hijos de agricultores opinan que serán agricultores en un plazo de diez años; entre paréntesis se señala a título indicativo el porcentaje de jóvenes del mismo origen —que tenían de 25 a 39 años de edad en 1985— que son agricultores después de la encuesta EQP de 1985 del INSEE.

CUADRO 4. *Frecuencia de los modos de vida intermedios en función del origen y de la clasificación social del empleo. Diferencias ponderadas independientemente**

Origen social	*Sentido de la diferencia*	*Independiente*	*Cuadro, P. I.*	*Empleado*	*Obrero*
Cuadros	> 0		1.544,7		
	< 0	679,8		315	3.581
Clases medias	> 0		3.034,4		
	< 0	502,3			3.408
Obreros	> 0		17.423	1.388,4	
	< 0	435,5			7.882,9

* (Efectivos observados – efectivos teóricos) / efectivos teóricos.

La generalización y la prolongación escolares también contribuyen a acrecentar la atracción del polo de las clases medias y a diferenciar más el grupo de pertenencia y el grupo de referencia.[1] Esta creciente diferenciación constituye el resultado al mismo tiempo de los comportamientos «promocionales» de un segmento más importante de los jóvenes de origen popular y de los efectos de la prolongación escolar sobre las previsiones de las chicas, que rara vez encuentran un modelo de referencia en la generación anterior.

Así, la lectura del cuadro 1 puede efectuarse dentro de esta perspectiva de movilidad social. Para facilitarla, resumiremos los efectos calculando las diferencias ponderadas con independencia de la frecuencia de los modos de vida intermedios en función del origen y de la clasificación social de empleo desempeñado en el momento de la encuesta (véase cuadro 4).

Independientemente del origen social considerado, el hecho de disponer de un empleo perteneciente a las categorías de directivos o profesiones intermedias está siempre positivamente asociado con la frecuencia de los modos de vida intermedios. Sin embargo, a medida que crece la distancia entre el grupo de origen y el nuevo grupo de pertenencia, la diferencia en la independencia aumenta considerablemente. Por otro lado, cuando los jóvenes proceden de las clases medias o altas, la diferencia es débil o nula dentro de la categoría «empleados», mientras que es netamente positiva cuando su origen es obrero.

Así, la pertenencia actual ejerce un efecto más claro en la orientación de los modos de vida que el origen social. Es decir, los jóvenes procedentes de la clase obrera que acceden a las clases medias se sienten vinculados con el modelo cultural de estas últimas y se alejan considerablemente del modelo de su medio de origen.

No obstante, hay otro elemento que interviene de un modo indudable: cuanto mayor sea la distancia que medie entre el grupo de origen y el nuevo grupo, más compleja será la construcción de la posición social. Así como las mujeres que consiguen pertenecer a los cuadros superiores son solteras en su

1. Acerca de la teoría del grupo de referencia véase Merton (1965).

mayoría, los hijos de obreros que aspiran a una movilidad social ascendente suelen ser más solitarios que los jóvenes del mismo origen que no aspiran a dicha movilidad. En ambos casos, la diferencia entre el destino que corresponde a los miembros de su grupo y su propio destino obliga a un trabajo de definición de sí mismo que hace necesaria una libertad de movimientos que se vería impedida por una inscripción familiar demasiado precoz, y también a que, inevitablemente, la construcción de la trayectoria personal se lleve a cabo en medio de tentativas e incertidumbres.

Esta dificultad de definición es mucho más acusada hoy en día debido a que la construcción puramente escolar de la identidad social se ha vuelto más difícil por causa de la devaluación de los títulos. Esta devaluación no sólo afecta a las titulaciones de las carreras técnicas de corta duración, sino también —como han mostrado los estudios llevados a cabo por el CEREQ— a algunas titulaciones universitarias. De una muestra de jóvenes —seguidos por el CEREQ— que finalizaron sus estudios universitarios en junio de 1984, tres años después ocupaban un cargo perteneciente a los cuadros superiores: el 27 % de los poseedores de un diploma de segundo ciclo en ciencias biológicas; el 44 % de los diplomados del mismo nivel en ciencias económicas y derecho; el 30 % en letras y lenguas (sólo el 26 % en lenguas), y el 40 % en ciencias humanas (sólo el 25 % en geografía y el 28 % en psicología). Menos de la mitad de los titulados en letras y ciencias humanas (un 48 %) han accedido directamente a un empleo estable e incluso una cuarta parte de ellos sólo han conocido empleos precarios. Por otra parte, como destacan los autores del estudio, el índice de estabilidad en el empleo que se detecta en los dos o tres años siguientes a la licenciatura en las disciplinas científicas y literarias se consigue, en una proporción nada menospreciable, al precio de una cierta pérdida de categoría en los empleos de profesores de escuela y hasta de institutos: entre el primer y el último empleo ocupado entre 1984 y 1987, esta clase de trabajo pasó de un 5 a un 11 % en ciencias biológicas; de un 7 a un 13 % en letras y lenguas; de un 9 a un 18 % en historia, y de un 11 a un 19 % en psicología. Por último, entre el primer y último empleo la proporción de empleados sigue manteniéndose alta en derecho (23-21 %); en administración económica y social (29-21 %); en letras y lenguas (15-11 %), y en lenguas extranjeras aplicadas (56-51 %) (CEREQ, 1989).

El título deja de ser un buen indicador predictivo de la posición social. Asimismo, una parte creciente de los jóvenes que han optado o han sido orientados a ramificaciones devaluadas pueden vivir un período moratorio —que a veces puede durar varios años— antes de establecer una relación satisfactoria entre sus ambiciones y un objetivo profesional creíble. Precisamente en estas categorías es en donde la juventud adquiere una nueva forma, ya que se lleva a cabo como una fase de ambigüedad social durante la cual se debe construir una posición que deja de estar dada de antemano por los mecanismos de equivalencia escolar automática que habían funcionado hasta ahora.

La juventud ya no constituye ese momento de ajuste instantáneo que se efectuaba, por una parte, entre los individuos dotados con unas capacidades determinadas y las posiciones, y por otra, entre una identidad social bien

definida y un oficio. Ambos procesos —el de gratificación y el de socialización— se han vuelto más complejos: es necesario al mismo tiempo construir la definición social del lugar que se ocupa en la sociedad, definición que no está dada de antemano y conseguir que esta definición corresponda a una posición profesional. A veces, este trabajo de definición es largo y difícil, ya que algunas veces equivale al trabajo de la construcción práctica de la posición, y con frecuencia estas dos operaciones suponen un largo proceso de ajuste.

Un nuevo «individualismo de las costumbres»

Como hemos comentado antes, la constitución del período moratorio no sólo adquiere un sentido desde la perspectiva de la formación de la identidad profesional, sino que esta última responde también a la posibilidad más frecuente de «aprovechar» la juventud, es decir, de posponer el momento en que se tienen que adquirir compromisos: compromisos respecto de otra persona en la formación de una pareja, y también, de un modo más amplio, compromisos de cara al futuro. En los años sesenta, este aplazamiento de los compromisos sólo podía llevarse a cabo mediante la prolongación de la vida con los padres. No obstante, había otra tendencia que contrarrestaba a la anterior: la diferencia entre las normas y valores de la vida cotidiana de los padres y los hijos era tal (Percheron, 1980) que estos últimos estaban bastante deseosos de abandonar el domicilio paterno; sin embargo, este paso a la independencia no se podía concebir fuera del marco del matrimonio.

La invención de la post-adolescencia corresponde a la invención de una nueva forma de independencia, que permite desvincularse de la tutela familiar sin por ello entrar de inmediato en un nuevo marco restrictivo que automáticamente fijaría la trayectoria y el tipo de vida futuros.

En relación con las edades de la vida, la figura social del adolescente constituye una de las manifestaciones más características y quizá el punto culminante de una evolución que, a partir del siglo XVIII, asistió al declive del «individualismo de las costumbres», tan presente en los siglos XVI y XVII, en beneficio de la vida familiar (Ariès y Duby, 1986). Como nunca había sucedido anteriormente con ningún otro tipo de jóvenes, el adolescente estaba integrado en la vida familiar y era objeto de atención, de cuidados y de orientaciones educativas. Sin embargo, esta misma intimidad y esta solicitud pedagógica lo mantenían prisionero mediante una red de controles muy estrictos, y se veía obligado a mantener ocultas sus pulsiones. Bajo la mirada atenta y la orientación discreta del educador y obligado a un perfecto control de sí mismo, el adolescente de las familias burguesas de principios de siglo vivía bajo una tensión psicológica sin precedentes.

Esta tensión se acabaría mediante la evolución de la vida familiar en la que «los individuos adquieren el derecho de tener una vida privada autónoma»: «En cierto modo, la vida privada se desdobla: en el seno de la vida privada de la familia se empieza a erigir una vida privada individual» (Prost, 1986).

En nuestros días, esta individuación de las costumbres se ha desplazado, en cierto modo, fuera del marco familiar. Los jóvenes pueden gozar de su vida privada también fuera de la familia sin verse obligados a formar de inmediato una nueva célula familiar.

El post-adolescente es ese nuevo joven que intenta construirse un destino social que ya no le es dado de antemano tan a menudo como antes. Este trabajo de definición —complejo y a veces doloroso— propicia que se cree un nuevo período de la vida, que a su vez, puede constituir un modo de vida que valore —siempre que las circunstancias se presten a ello— la independencia personal y el disfrute de una efímera forma de libertad propiciada por la demora en la adquisición de compromisos familiares. [...]

CUADRO 5. *Modos de vida según la edad, el origen social y la categoría del empleo*

		20-25 años					*26-29 años*				
Origen social	*Empleo*	*En casa de los padres*	*Solos*	*Con otros*	*Solteros*	*Casados*	*En casa de los padres*	*Solos*	*Con otros*	*Solteros*	*Casados*
Cuadros	Independiente	38,3	16,7	0	15	30	9,3	12,9	4	11,9	61,8
	Cuadro	30	25,9	7,9	20,7	15,5	9,4	27,8	8,1	15,8	39
	Empleado	36,2	22	8,3	16,1	17,4	15	19,4	10,2	12,2	43,3
	Obrero	59,1	11,9	6,4	9,9	12,7	20,9	10	4,9	11,8	52,3
	*Conjunto**	35,1	22,3	7,2	18,1	17,4	11,4	24,4	7,7	14,3	42,2
Clases medias**	Independiente	25,6	6,4	5,5	16,5	46	13,7	7,7	10,4	14,2	54,1
	Cuadro	38,8	20,4	6,8	13,2	20,7	10	21,4	6,8	15,8	46
	Empleado	39,8	14,2	8,2	14,6	23,2	14,2	12,1	9,1	12,1	52,4
	Obrero	54,2	8,8	7	13,9	16,1	17,6	10	7,3	12,9	52,2
	*Conjunto**	42,2	15,1	7,5	14,5	20,7	12,1	15,9	7,8	14,1	50,1
Obreros	Independiente	35	4,7	7,7	8	44,7	8,5	7,8	6,2	13,9	63,6
	Cuadro	38,8	18,1	7,3	15,7	20	9,4	18,7	7	15,5	49,3
	Empleado	42,9	8,7	5,8	15,7	27	11,5	10,4	8,7	11	58,5
	Obrero	54,5	5,9	6,4	12,1	21,2	21	5,9	5,6	12	55,5
	*Conjunto**	46,6	8,8	6,1	14	24,6	14,3	9,9	6,3	11,8	57,9

* Activos empleados.

** Clases medias: profesiones intermedias y empleados a excepción del personal de servicios directos a particulares y de los empleados de comercio, clasificados junto con los obreros.

Bibliografía

Ariès, Ph. y Duby, G. (eds.) (1986), *Histoire de la vie privée*, tomos III y IV, París, Le Seuil.

Béjin, A. (1983), «De l'adolescence à la post-adolescence», *Le Debat*, n.º 25, mayo.

Cereq (1989), *Formation et emploi*, n.º 25, enero-marzo.

Chamboredon, J.-Cl. (1985), «Adolescence et post-adolescence: la "juvénilisation". Remarques sur les transformations récentes des limites et de la définition sociale de la jeunese», en M. Alléon, O. Morvan, S. Lebovici (ed.), *Adolescence e terminée, adolescence interminable*, París, Presses Universitaires de France, pp. 13-28.

Galland, O. (1984), «Précarité et entrées dans la vie», Revue française de sociologie, 25 (1), pp. 49-66.

— (1989), «Représentation du devenir et reproduction sociale: le cas des lycéens d'Elbeuf», *Sociologie du travail*, n.º 1.

Godard, F. y Blöss, Th. (1986), La décohabitation des jeunes, communication au Coloque «transformation de la famille et habitat», octubre, DREIF, INED, IDEF.

Merton, R. K. (1965), «Théorie du groupe de référence», en *Eléments de Théorie et de méthode sociologique*, París, Plon.

Percheron, A. (1980), «Se faire entendre: morale quotidienne et attitudes politiques des jeunes», en H. Mendras (ed.), La sagesse et le désordre, París, Gallimard.

Prost, A. (1986), «Frontières et espaces du privé», en Ph. Ariès y G. Duby (eds.), *Histoire de la vie privée*, tomo V: *De la première guerre mondiale à nos jours.*

Roussel, L. (1978), «La cohabitation juvénile en France», *Population*, n.º 1, enero-febrero.

TEXTO 25

IGUALDAD Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN AMERICANA: ESCUELAS PÚBLICAS Y ESCUELAS CATÓLICAS*

por JAMES S. COLEMAN

La educación pública norteamericana se organizó sobre la base de cuatro supuestos compartidos: escuela común —con presencia de alumnos de todos los medios sociales y de todas las confesiones—, control local —intervención de la comunidad en su gestión—, financiación local —con los impuestos sobre la propiedad inmueble— y principio in loco parentis *—autoridad fuerte y difusa del profesor sobre el alumno—, y un ideal: la igualdad. El auge de las ciudades, su segregación interna y el reclutamiento local de los centros han dado al traste con el primer supuesto. El profesorado se ha profesionalizado, y la política de* busing *(transporte escolar masivo para evitar la segregación escolar de base residencial) ha contribuido a separarlo de la comunidad. Los impuestos estatales y federales desempeñan un papel creciente en la financiación de los centros. Finalmente, los profesores han visto cercenada su autoridad sobre los alumnos por la actitud social general, las reacciones de los padres y las resoluciones judiciales. Todo esto disminuye la capacidad de la escuela pública de influir sobre la conducta de los alumnos. Sin embargo, la escuelas católicas, donde los alumnos se autoseleccionan y la escuela y los padres comparten cierta cultura común, escapan relativamente a esta dinámica, lo que puede contribuir a explicar que sus resultados sean, en general, mejores y más igualitarios que los de la escuela pública.*

El informe «Escuelas Públicas y Privadas», del que soy uno de los autores, ha planteado algunas cuestiones sobre determinados supuestos e ideales fundamentales implícitos en la educación norteamericana.[1] En este capítulo, primero describiré brevemente los resultados que suscitaron estas cuestiones. Después examinaré con más detalle dichos supuestos e ideales fundamentales, junto con los cambios ocurridos en nuestra sociedad, cambios que han transgredido dichos supuestos y han conseguido que los ideales resulten cada vez más inalcanzables. Después, señalaré las consecuencias negativas que estas transgresiones han tenido tanto para la igualdad de oportunidades educativas en las escuelas públicas norteamericanas como para la calidad que de la educación que éstas ofrecen. Por último, sugeriré el rumbo que, a mi juicio, debería tomar un nuevo conjunto de ideales y supuestos orientados a que las escuelas presten un servicio eficaz a los niños norteamericanos.

Algunos de los resultados de «Escuelas Públicas y Privadas» han sido

* Extraído de J. S. Coleman, *Equality and Achievement in Education*, Westview, 1990, pp. 239-249. Traducción de Ana María Rubio Díez.

1. Los otros dos autores son Thomas Hoffer y Sally Kilgore. Un primer borrador de «Escuelas Públicas y Privadas» se completó el 2 de septiembre de 1980. El Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) dio el visto bueno a un segundo borrador, el 7 de abril de 1981. Posteriormente, un último borrador se sometió a la consideración del NCES. Una versión revisada del borrador del 7 de abril, junto con un epílogo y un prólogo que examinaba ciertos temas generales, fue publicada por Basic Books con el título de *Éxito en la escuela: comparación entre escuelas públicas y privadas.*

profundamente reexaminados y reanalizados. El informe suscitó una gran controversia y un amplio debate, así como una conferencia de dos días en el Instituto Nacional de Educación y otra conferencia de un día en la Academia Nacional de Ciencias. Parte de la controversia parece haber surgido a causa de las graves dificultades metodológicas encontradas a la hora de eliminar la tendencia a la autoselección en el sector privado. Otra parte parece deberse a que el informe se interpretó como un ataque a las escuelas públicas en un momento en que se estaba proponiendo en el Congreso una legislación sobre créditos para las matrículas escolares.

No voy a analizar esta controversia excepto para decir que todos los resultados recopilados en la primera parte de este capítulo han sido cuestionados por, al menos, un crítico; no los expondría aquí si esas críticas, o nuestros propios análisis posteriores, me hubieran llevado a tener serias dudas al respecto. A pesar de esta confianza, los resultados podrían ser incorrectos dada la dificultad metodológica que supone responder a cualquier cuestión causa-efecto, cuando la exposición a los diferentes tratamientos (es decir, a distintos tipos de escuelas) está lejos de ser aleatoria. La mayor parte de mis comparaciones se establecerán entre escuelas públicas y católicas. Las escuelas privadas no católicas constituyen un grupo mucho más heterogéneo; nuestra muestra en dichas escuelas es considerablemente menor (631 alumnos de segundo año y 551 alumnos de último año, en 27 escuelas), y dicha muestra puede estar sesgada por el hecho de que un importante número de escuelas se negaron a participar. Por estas razones, cualquier generalización sobre el sector privado no católico resulta poco convincente. Afortunadamente, los resultados que revisten mayor interés se hallan en las escuelas católicas.

Hay cinco resultados importantes en nuestro estudio, dos de los cuales están relacionados con la calidad de la educación que se imparte tanto en el sector público como en el privado, mientras que los otros tres lo están con la igualdad en la educación.

En primer lugar, encontramos pruebas de un mayor éxito académico en habilidades cognitivas básicas (comprensión lectora, vocabulario y matemáticas) en las escuelas católicas que en las escuelas públicas para estudiantes con entornos familiares comparables. La diferencia es aproximadamente de un grado, lo cual no constituye una gran diferencia. Pero como los estudiantes en las escuelas católicas tienen como media un número algo mayor de cursos académicos, bien podría ocurrir que las diferencias fueran mayores para pruebas más ajustadas al currículo de bachillerato. Además, los mejores resultados académicos se consiguen en las escuelas católicas, donde el gasto por alumno es menor y la relación alumno/profesor es algo mayor que en las escuelas públicas.

El segundo resultado relativo a la calidad educativa debe exponerse con algo menos de certeza. Encontramos que las aspiraciones a una educación superior son mayores entre los estudiantes de las escuelas católicas que entre los estudiantes equivalentes de las escuelas públicas, a pesar del hecho de que, según los informes retrospectivos de los estudiantes, aproximadamente una misma proporción habían planeado ir a la universidad cuando llegaran a sexto curso.

Los dos primeros resultados relacionados con la igualdad en la educación son paralelos a los dos resultados previos: uno se refiere al éxito en las habilidades cognitivas, y el otro al proyecto de acudir a la universidad. Para estos dos resultados de la escolarización, el entorno familiar afecta menos en las escuelas católicas que en las privadas. Tanto en éxito como en aspiraciones, en las escuelas católicas los negros están más cerca de los blancos, los hispanos de los anglosajones, y los hijos de padres con menos preparación de los hijos de padres mejor educados, que en las escuelas públicas. Además, en las escuelas católicas se acorta la distancia entre el segundo y último curso, mientras que en las escuelas públicas dicha distancia aumenta tanto en logros como en aspiraciones.

Es importante resaltar que, a diferencia de los resultados relacionados con la calidad educativa, los resultados relativos a la igualdad no admiten, generalmente, la comparación público/privado. Es decir, los resultados sobre la igualdad se limitan a la comparación entre escuelas públicas y católicas. En otros segmentos del sector privado (por ejemplo, escuelas luteranas o judías), podrían obtenerse resultados similares en cuanto a las diferencias educativas (aunque en dichos segmentos hay muy pocos negros e hispanos como para permitir comparaciones raciales y étnicas), pero su representación en la muestra no deja lugar a un examen por separado.

El resultado final referente a la igualdad educativa aparece en el área de la integración étnica y racial. En proporción, las escuelas católicas tienen sólo aproximadamente la mitad de estudiantes negros que las escuelas públicas (alrededor del 6 %, en comparación con aproximadamente un 14 %), pero internamente se hallan menos segregadas. En cuanto a su efecto sobre el nivel global de integración racial en las escuelas norteamericanas, estos dos factores actúan en sentidos opuestos; en gran medida se anulan mutuamente. Pero lo que nos interesa examinar aquí, en lo que concierne al funcionamiento interno de los sectores educativos público y católico, es la menor segregación interna de los negros en el sector católico. En parte, esto se debe al menor porcentaje de estudiantes negros en las escuelas católicas, ya que una conclusión común en la literatura anti-segregacionista es la de que los sistemas escolares con menor proporción de minorías desfavorecidas se hallan menos segregados que aquellos que presentan una mayor proporción. Pero, en parte, también parece deberse a factores que van más allá de las simples proporciones. Un resultado similar es que, aunque las escuelas católicas de nuestra muestra tienen proporciones algo mayores de estudiantes hispanos que las escuelas públicas, presentan una segregación hispano/anglosajona ligeramente menor.

Éstos son los resultados de nuestra investigación en escuelas públicas y privadas, que cuestionan ciertas creencias fundamentales de la educación norteamericana. En general, las escuelas católicas parecen caracterizarse *tanto* por una mayor calidad *como* por una mayor igualdad en comparación con las escuelas públicas. ¿Cómo es eso posible, si las escuelas públicas son, en primer lugar, más caras —lo que debería traducirse en una mayor calidad— y, en segundo lugar, están explícitamente concebidas para incrementar la igualdad de oportunidades? La respuesta radica, en mi opinión, en la organización

de la educación pública en Estados Unidos. Dicha organización se basa en varios presupuestos fundamentales, a los que me referiré a continuación.

Cuatro ideales básicos y su transgresión

Quizás el ideal central en la educación norteamericana sea el ideal de la escuela común: una escuela a la que puedan asistir todos los niños. Ese presupuesto de que todas las clases sociales deberían acudir a la misma escuela contrasta con los rígidos sistemas educativos europeos, que reflejan su origen feudal. Tanto en sus inicios como en los momentos clave (como la expansión masiva de la educación secundaria en la primera parte de este siglo), la educación norteamericana ha seguido el patrón de las escuelas comunes, globales, que incluyen a todos los estudiantes de la comunidad y abarcan todos los cursos. Sólo en las ciudades más grandes del este aparecieron institutos selectivos y diferenciados, pero incluso esta práctica decayó con el tiempo, con la aparición de nuevos institutos que, en general, seguían el patrón de la escuela global.

Una implicación del ideal de la escuela común ha sido la total y deliberada exclusión de la religión de los programas escolares. Por el contrario, muchos otros países (quizá la mayoría) cuentan con alguna forma de ayuda financiera para las escuelas dirigidas por grupos religiosos. En muchos países, incluidos algunos muy pequeños como los Países Bajos e Israel, existe un sistema secular estatal, así como escuelas públicas controladas por grupos religiosos. Pero el «crisol» ideológico que configuraba la educación norteamericana dictaba que debería haber un solo grupo de escuelas públicas, y la reacción a la intolerancia religiosa europea dictaba que éstas debían estar libres de influencias religiosas.[2]

La ausencia de bases sociales, curriculares o religiosas para seleccionar a los estudiantes en diferentes escuelas supuso que, en la escolarización norteamericana, la asistencia a una escuela dada dependiera del lugar de residencia. Este método funcionaba bien en zonas poco pobladas, y en los pueblos y ciudades pequeñas, y resultaba un principio compatible con una democracia secular. Sin embargo, dos factores han llevado a este método de asignación escolar a transgredir los presupuestos de la escuela común. Uno es el desplazamiento de la población norteamericana a ciudades con una alta densidad de población, lo que dio lugar a áreas residenciales económicamente homogéneas. El otro es el reciente auge —en gran medida posterior a la II Guerra Mundial— de los medios de transporte personales, lo que ha propiciado el desarrollo de extensas áreas residenciales, económicamente diferenciadas, en torno a las grandes ciudades.

El efecto combinado de esos dos cambios ha sido que, en las áreas metropolitanas, los presupuestos de la escuela común ya no se cumplen. El criterio

2. Sin embargo, es cierto que en muchas comunidades religiosamente homogéneas, normalmente protestantes, la influencia religiosa se infiltró en las escuelas. Sólo desde que el Tribunal Supremo prohibió rezar en las escuelas se ha abolido la influencia religiosa, incluso la no sectaria.

residencial en la asignación de escuela, irónicamente, ha resultado ser segregador y exclusivista, separando los niveles económicos tan implacablemente como los sistemas, explícitamente selectivos, de los países europeos, y separando aún más radicalmente a los grupos raciales. Cuanto mayor es el área metropolitana, más cierto es esto; así, en las áreas metropolitanas mayores, el sistema escolar forma un conjunto de capas de escuelas económicamente estratificadas y racialmente separadas, mientras que, en las ciudades pequeñas y en los pueblos, las escuelas siguen aproximándose a aquella mezcla económica y racialmente heterogénea que configuraba la visión de Horace Mann de la escuela común norteamericana.

Retrospectivamente, sólo las restricciones temporales a los cambios de residencia impuestas por las condiciones tecnológicas y económicas permitieron la realización, aunque transitoria, del ideal de la escuela común. En la medida en que dichas restricciones disminuyan, la elección individual tendrá una mayor importancia en la asistencia a la escuela (principalmente a través del lugar de residencia) y se transgredirá cada vez más el presupuesto de la escuela común. La asignación de escuela en un único sistema escolar público basado en el lugar de residencia ya no es un medio de conseguir el ideal de la escuela común. Y, de hecho, el ideal de la escuela común puede que no resulte ya alcanzable por *ningún* medio, salvo los muy coercitivos.

Los tribunales han intentado anular el impacto de la segregación racial debido a la elección en base a la residencia, reconstituyendo el ideal de la escuela común mediante el transporte obligatorio en autobuses escolares de los niños que viven en áreas residenciales distintas.[3] Sin embargo, estos intentos, sin embargo se han visto en gran medida frustrados por las familias que, aprovechando la misma posibilidad de elegir la escuela en base al lugar de residencia, se han alejado fuera de la jurisdicción del tribunal. La impopularidad y la fugacidad de estos intentos jurídicos de restituir la escuela común indican que los esfuerzos por imponer de nuevo legalmente los límites que la economía y la tecnología ejercieron en su momento sobre la elección de escuela fracasarán, y que, al no existir dichos límites naturales, el ideal de escuela común dejará paso a otro ideal aún más fuerte: el de la libertad individual.

Es necesario, pues, reconocer el fracaso de la asignación escolar basada en el lugar de residencia y reconsiderar los ideales parcialmente conflictivos de la educación norteamericana para determinar cuáles de esos ideales queremos conservar y cuáles queremos desechar. Por ejemplo, en los institutos que se distinguen por las variaciones en el currículo —como es el caso de los institutos técnicos— es posible que se dé una mezcla racial de estudiantes más estable que en los institutos generales. Otro ejemplo: en las escuelas católicas de Estados Unidos hay menos segregación racial y económica que en las escuelas públicas; esto indica que, cuando una escuela está definida y controlada por una comunidad religiosa, las familias pueden tolerar una mayor

3. El fundamento legal de estas decisiones ha sido las pasadas prácticas discriminatorias de los sistemas escolares; pero, de hecho, las correcciones han sido intentos de paliar los efectos producidos por la elección del lugar de residencia.

heterogeneidad racial y económica que en una escuela definida en función de un área residencial y controlada por funcionarios estatales.

Un segundo ideal de la educación norteamericana ha sido el concepto de control local. Esto significaba tanto el control por parte del consejo escolar y el supervisor locales como la sensibilidad del personal de la escuela a los padres. Pero estas condiciones han cambiado también. El consejo escolar y el supervisor locales tienen ahora menos control sobre la política educativa que hace tan sólo veinte años. La mayor parte de la elaboración de dicha política se ha desplazado al nivel nacional; este desplazamiento lo causó, principalmente, el asunto de la discriminación racial, pero ha afectado también a las áreas de discriminación sexual, educación bilingüe y educación para los discapacitados, entre otras. Una parte de la capacidad de elaborar políticas se ha desplazado al personal escolar o a sus representantes sindicales, mientras la profesionalización y la negociación colectiva han acompañado el crecimiento de los distritos escolares y el hundimiento de un sentimiento de comunidad en el orden local.

La pérdida de control por parte de los consejos y los supervisores escolares ha ido acompañada de una menor sensibilidad de la escuela hacia los padres. Esto ha ocurrido también, en parte, debido a la desintegración de la comunidad a escala local y al aumento de la profesionalización de los profesores, y ambas cosas han contribuido a liberar al profesor del control de la comunidad. Los cambios han ido acompañados y se han visto reforzados por la tendencia a constituir unas aglomeraciones urbanas más grandes y unos mayores distritos escolares. Y algunos de los cambios introducidos para superar la discriminación racial —en particular, el transporte en autobús escolar a escuelas distantes— han aumentado la distancia social entre padres y profesores.

Un resultado de esta pérdida de control local ha sido que los padres están más distanciados de la escuela de sus hijos, son menos capaces de ejercer su influencia, y se sienten menos conformes con la escuela como una extensión de su propia función en la educación de sus hijos. El apoyo a las escuelas públicas —tal como han demostrado los referendos sobre impuestos escolares y la cuestión de los bonos escolares, así como las respuestas a las encuestas— ha disminuido desde mediados de los sesenta, probablemente en parte como resultado de esta pérdida de control local. Aún más recientemente, como reacción contra el creciente control ajeno de las escuelas, algunas comunidades han intentado oponerse a lo que ven como un relativismo moral en el currículo (por ejemplo, la controversia sobre el contenido de *Man: A Course of Study*) y han intentado prohibir la enseñanza de la evolución.

Los cambios tecnológicos y ecológicos hacen improbable la reconstitución del control local de la política educativa como existía en el pasado, es decir, a través de un consejo escolar local que controle un sistema de escuela pública único y que represente el consenso de la comunidad. Los individuos pueden recuperar ese control local trasladándose cada vez más lejos de las grandes ciudades (como pone de manifiesto el censo de 1980), pero el sistema educativo en su conjunto no puede ser reconstituido siguiendo las antiguas líneas de control local. De nuevo, como en el caso del ideal de la escuela

común, la situación actual (y la probabilidad de que persista) hace irrealizable el ideal. Una alternativa es resignarse a una disminución progresiva del apoyo a las escuelas públicas en la medida en que se alejan del ideal. Otra, sin embargo, es intentar encontrar nuevos principios para la organización de la educación norteamericana que recuperen el apoyo de los padres.

Un tercer presupuesto fundamental del sistema escolar público norteamericano, estrechamente vinculado al control local, ha sido la financiación local de la educación. Algunos de los mismos factores que han producido la pérdida del control local han desviado una porción creciente de la financiación educativa a niveles estatales y federales. Los impuestos locales financian actualmente un 40 % de los gastos de la escuela pública; las ayudas económicas federales suponen en torno a un 8 % o un 9 % y la ayuda estatal aproximadamente la mitad del total. El cambio del nivel de financiación local al estatal (y, en menor medida, al federal) proviene del intento de reducir las desigualdades en los gastos educativos entre los distritos escolares. Desigualdades que antes eran poco preocupantes empiezan a percibirse profundamente cuando las comunidades locales ya no están aisladas, sino que son interdependientes y se hallan en estrecha proximidad social. El resultado ha sido el intento de algunos estados —respondiendo a la decisión de *Serrano* en California— de hacer efectiva la igualdad total en gastos educativos para todos los estudiantes del estado. Esto resulta difícil de conseguir sin una total financiación estatal, lo que niega el principio de financiación local.

Ahora bien, la justificación para asignar al estudiante a una escuela dentro del distrito de tributación de la familia ha sido que los padres estaban pagando por una escuelas *en ese distrito*. Dicha justificación se desvanece en un sistema de tributación de ámbito estatal. El fundamento para asignar las escuelas en función del lugar de residencia, ya debilitado por las diferencias económicas y raciales entre los estudiantes de distintas localidades, se debilita aún más por la disminución de la financiación local.

Un cuarto ideal de la educación pública norteamericana ha sido el principio de *in loco parentis*. Al confiar a su hijo a una escuela, los padres esperan que ésta ejerza sobre ellos una autoridad y una responsabilidad comparables a la suya. Hasta hace dos décadas, se asumía este principio de *in loco parentis* no sólo en los niveles elementales y secundarios, sino también en el nivel universitario. Sin embargo, este presupuesto se ha ido desvaneciendo en la medida en que las universidades han abdicado de tal responsabilidad y los padres de los estudiantes universitarios han reducido el ámbito de su autoridad sobre el comportamiento de sus hijos cuando éstos acaban el instituto.

Pero la mayoría de los padres siguen esperando que la escuela ejerza la autoridad y se responsabilice de sus hijos hasta el final del instituto. No obstante, las escuelas públicas tienen cada vez menos éxito al ejercer este papel de *in loco parentis*. En parte, esto se debe a la pérdida de autoridad en la sociedad en su conjunto, que en el instituto se manifiesta por una menor disposición de los jóvenes a estar sujetos a *ninguna* autoridad en materia de vestimenta y conducta. Y, en parte, se debe a un mayor desacuerdo entre los propios padres acerca de la autoridad que tiene la escuela para ejercer la disciplina sobre sus hijos, llegando a veces a entablar pleitos para limitar la autoridad de la escuela. Y, en cierto modo, se debe también a los propios tribunales, los cuales, en respuesta a dichos pleitos, han aumentado el ámbito de los derechos civiles de los niños en la escuela, limitando así eficazmente la autoridad escolar al mínimo implícito en el principio de *in loco parentis*.

Ha habido un cambio importante entre algunos padres de clase media (un cambio que probablemente se pondrá aún más de manifiesto cuando los hijos de los padres que están ahora en la treintena vayan al instituto) hacia el truncamiento temprano de su responsabilidad y autoridad sobre sus hijos adolescentes. Este cambio surge, en parte, como consecuencia de otros dos —el aumento de la longevidad y la disminución del número de hijos—, que, considerados en conjunto, desplazan a la educación de los hijos del lugar central que antaño tenía para los adultos. Muchos adultos modernos, que empiezan a criar a sus hijos tarde y terminan pronto, están deseosos de reiniciar las actividades de ocio y de consumo que precedieron al período de educación de sus hijos; en consecuencia, fomentan en sus hijos una autonomía temprana. Pero el instituto a menudo sigue actuando como si contara con el apoyo paterno para ejercer su autoridad. En algunos casos es así; en otros no. El consenso comunitario del que depende la autoridad de la escuela ha desaparecido.

Otra dificultad adicional se debe al aumento de tamaño y la creciente burocratización de la escuela. El ejercicio de la autoridad, considerado justo y humano cuando el profesor conoce bien al estudiante y a los padres, empieza a considerarse inhumano e injusto cuando se administra de manera impersonal por un miembro del personal escolar (profesor u otro) que apenas conoce al estudiante y rara vez ve a los padres. Así pues, en centros tan grandes e impersonales surge una demanda adicional de límites de autoridad bien definidos.

Esta combinación de factores da a las escuelas públicas menos poder para ejercer sobre los estudiantes la autoridad y la responsabilidad necesarias para el funcionamiento de la escuela. El resultado es una disminución de la disciplina en las escuelas públicas que llega hasta el extremo de que algunos padres tienen la sensación de que sus hijos no están seguros en la escuela. De nuevo, una gran parte del cambio procede de la pérdida del consenso que antaño caracterizaba a la comunidad de padres respecto a la clase y cantidad de autoridad sobre sus hijos que deseaban delegar en la escuela; una pérdida de consenso que han explotado algunos estudiantes deseosos de escapar de la autoridad, y a la que los tribunales han respondido limitando la autoridad de la escuela. Y, una vez más, esto plantea preguntas acerca de qué forma de reorganización de la educación norteamericana restauraría el funcionamiento de la escuela, e incluso si es o no posible restablecer el contrato implícito entre los padres y la escuela que inicialmente permitía a la escuela actuar *in loco parentis*.

La transgresión de estos cuatro presupuestos básicos de la educación norteamericana —la escuela común, el control local, la financiación local y el principio *in loco parentis*—, junto con el fracaso a la hora de establecer un nuevo conjunto de ideales alcanzables ha dañado tanto la calidad como la igualdad de la educación de Estados Unidos, ya que este cambio en la socie-

dad, sin un cambio correspondiente en los ideales que configuran sus políticas educativas, reduce la capacidad de sus escuelas para conseguir calidad e igualdad, las cuales, incluso en las mejores circunstancias, son incómodos aliados.

A continuación daré algunas indicaciones de cómo la consecución de estos objetivos de calidad e igualdad se ve dificultada por políticas guiadas por los cuatro presupuestos que acabo de examinar, empezando primero por el objetivo de la igualdad.

La organización de la educación en Estados Unidos está basada en la asignación escolar según el lugar de residencia y guiada por los presupuestos de la escuela común, el control local y la financiación local, pese a los elementos que violan dichos presupuestos. En algunas localidades, la asignación de escuela contempla la elección de escuela por parte del estudiante o la selección de estudiantes por parte de la escuela. Pero, en general, el principio observado por la educación norteamericana (que la hace diferente de los sistemas educativos de muchos países) ha sido el de una rígida asignación en función de la residencia, una práctica que mantiene los mitos de la escuela común y los del control y la financiación locales.

En general, se supone que la restricción de la elección de escuela a través de la asignación rígida en función de la residencia es relativamente beneficiosa para los menos afortunados, mientras que los más acomodados escaparían de ella si pudieran. Pero las cosas no son siempre lo que parecen. La asignación por lugar de residencia deja dos caminos abiertos a los padres: cambiar de domicilio y elegir escuela a través de la elección de residencia; o bien optar por acudir a una escuela privada. Pero estos caminos sólo están abiertos a aquellas personas lo suficientemente pudientes como para elegir escuela cambiando de residencia o para optar por un colegio privado. La última opción puede ser parcialmente subvencionada por la comunidad religiosa que dirija la escuela o, en raras ocasiones, por la concesión de becas. Ahora bien, estas excepciones parciales no ocultan la cuestión principal: que la organización de la educación mediante la rígida asignación por lugar de residencia perjudica más a los que no tienen dinero (y a aquellos cuya elección está restringida por su raza o etnia) y aumenta la desigualdad de oportunidades en la educación. La razón, por supuesto, es que, debido a los principios de libertad individual, no estamos dispuestos a cerrar los dos caminos de elección: cambiar de residencia y elegir una escuela privada. Y aunque las restricciones económicas y tecnológicas impidieron en otro tiempo a casi todos ejercer estas opciones, esto ya no es así. Las restricciones son cada vez menos importantes; un número cada vez mayor de familias eligen la opción del cambio de residencia para satisfacer su opción educativa (la más barata de las dos opciones). Y en este ejercicio de elección, los diferentes niveles económicos se distribuyen en distintas escuelas según el nivel económico de la comunidad que se pueden permitir.

Debemos concluir que las restricciones impuestas sobre la elección educativa en el sector público y la existencia de los costes de matriculación en el sector privado son restricciones que favorecen la relativa desventaja de los menos favorecidos. Sólo cuando estas restricciones se vean reforzadas por las restricciones económicas y tecnológicas que antes existían, podría considerarse que contribuyen con eficacia a lograr una «escuela común». En la actualidad, y cada vez más en el futuro, están fomentando la desventaja de los menos pudientes, aumentando aún más la desigualdad de oportunidades educativas.

Uno de los resultados del reciente estudio que realizamos en escuelas públicas y privadas sugiere que se están dando estos procesos. En las escuelas católicas, el éxito de los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos (negros, hispanos y los hijos de padres con escasa formación) está más cerca del obtenido por los estudiantes de orígenes más privilegiados que en el sector público. El ambiente familiar influye mucho menos en el éxito en las escuelas católicas que en las públicas. Esta mayor homogeneidad de éxitos en el sector católico (además de la menor segregación racial y étnica de dicho sector) sugiere que el ideal de la escuela común está más cerca de cumplirse en las escuelas católicas que en las públicas. Esto puede deberse a que una comunidad religiosa sigue siendo una comunidad funcional en mayor medida que un área residencial, y en tal comunidad funcional habrá menos estratificación en función de los orígenes familiares, tanto dentro de cada escuela como de una escuela a otra.

Al mismo tiempo, la organización de la educación norteamericana es perjudicial para la calidad de la enseñanza. La ausencia de consenso, en una comunidad definida por la residencia, acerca de qué clase y cantidad de autoridad debería ejercer la escuela, elimina el principal recurso mediante el cual la escuela ha promovido el éxito entre sus estudiantes. Antes existía ese consenso, porque las áreas residenciales *eran* comunidades que mantenían un conjunto de normas reflejadas en las creencias de las escuelas y de los padres acerca de lo que era apropiado para los niños. Las normas variaban de unas comunidades a otras, pero eran constantes dentro de una misma comunidad. Esto ya no es cierto en lo que se refiere a los institutos por las razones que he mencionado anteriormente. El resultado es lo que algunos han llamado una crisis de autoridad.

En nuestro estudio sobre los alumnos de segundo y último curso de instituto de centros públicos y privados no sólo encontramos un mayor éxito escolar en las escuelas católicas y privadas para estudiantes de entornos comparables que en las escuelas públicas, sino también mayores diferencias entre el funcionamiento de las escuelas del sector público y las del sector privado. Las principales diferencias radicaban en las mayores exigencias académicas de las escuelas privadas, y sus mayores estándares disciplinarios, aun cuando se compararan escuelas con estudiantes de entornos parecidos. Esto sugiere que el éxito escolar aumenta conforme aumentan las exigencias tanto académicas como disciplinarias. Esta observación se confirma mediante dos comparaciones: en las escuelas públicas, aquellas cuyos niveles de exigencia académica y disciplinaria son iguales a la media de las escuelas privadas, se alcanzan unos logros de nivel similar a los del sector privado (en todas las comparaciones, por supuesto, se han considerado estudiantes de entornos similares); y en las escuelas privadas, aquellas cuyos niveles de exigencia académica y disciplinaria son similares a la media de la escuela pública, se alcanzan unos niveles de éxito similares a los de la escuela pública media.

Lo que se deduce de estos datos (y de otros estudios recientes) es que las *exigencias académicas y disciplinarias más fuertes producen mejores rendimientos*. Sin embargo, las escuelas públicas están en una mala posición para establecer y mantener dichas exigencias. La pérdida de autoridad del consejo escolar y el supervisor locales, así como del director, con respecto a la política federal y a las leyes dictadas por los tribunales, el incremento de los derechos de los estudiantes (que influye tanto en el diseño de un currículo «definido en función del estudiante» como en la obstrucción de la disciplina), y —quizás lo más fundamental— la ruptura del consenso entre los padres respecto a la autoridad y la responsabilidad de los institutos sobre sus hijos, son factores que colocan a la escuela pública media en una posición insostenible para conseguir un buen rendimiento escolar.

Muchos institutos públicos se han adaptado a estos cambios reduciendo sus exigencias académicas (mediante la reducción de su nivel, la eliminación de la competitividad, el aumento de las calificaciones escolares y la proliferación de cursos poco exigentes) y suavizando sus criterios disciplinarios (convirtiendo la expresión «hacer novillos» en algo del pasado e ignorando el uso de drogas y alcohol).

Estas adaptaciones pueden ser necesarias, o al menos pueden facilitar el mantenimiento de la paz, en algunas escuelas. Pero la paz que comportan se compra al precio de reducir el éxito escolar, lo que supone una menor calidad de la enseñanza.

Cabe preguntarse si estas adaptaciones son inevitables o si una organización diferente de la educación podría hacerlas innecesarias. Esta es la última cuestión que voy a abordar.

El abandono de los viejos presupuestos

Los viejos presupuestos que han gobernado la educación norteamericana han dado lugar a una política de asignación de los estudiantes a la escuela en función de su lugar de residencia y a una concepción normalizada de aquélla. No obstante, una serie de acontecimientos recientes, tanto dentro como fuera del sector público, sugieren que la consecución de los objetivos gemelos de calidad e igualdad puede ser incompatible con ello. Uno de estos hechos es el establecimiento, primero fuera del sector público y luego, en unos pocos lugares, también dentro, de escuelas elementales gobernadas por filosofías de educación diferentes y elegidas por padres que suscriben dichas filosofías. Las escuelas Montessori en los primeros cursos, la educación abierta y la educación básica son ejemplos de ello. En algunas comunidades, se ha utilizado este principio de elección de los padres para mantener una integración racial más estable que la existente en escuelas con asignación fija de alumnos y una filosofía educativa normalizada. En secundaria, se han introducido escuelas con currículos especializados o programas intensivos en un área determinada (por ejemplo, música o artes aplicadas), que han atraído, de igual forma, una clientela que coincide en cómo puede construirse un programa eficaz y exigente. Han proliferado las escuelas alternativas, con estudiantes y profesores

que aceptan la temprana autonomía a la que ya me he referido. Esto no quiere decir, por supuesto, que todas estas escuelas hayan tenido éxito, ya que en muchos casos no ha sido así. Pero si fueran producto de una concepción pluralista bien concebida de formas de educación secundaria, con algunas pautas políticas que contribuyeran a su viabilidad, el éxito sería más fácil de conseguir.

Fuera del sector público, el aumento del número de escuelas dirigidas por la Iglesia constituye probablemente el hecho más notable, que refleja un claro deseo por parte de los padres de una educación no normalizada. Pero además de las escuelas religiosas existe un abanico cada vez más amplio de filosofías educativas, que va desde la escuela preparatoria tradicional hasta la escuela libre y la escuela cooperativa dirigida por los padres.

Creo que estos hechos indican un abandono del principio de asignación por residencia y una expansión de las formas educativas subvencionadas mediante fondos públicos. El determinar si esta expansión va a llegar a incluir todo o parte de lo que es ahora el sector privado, o si, por el contrario, consistirá tan sólo en una reorganización del sector público es una cuestión no resuelta. No debería permitirse que las antiguas prohibiciones de apoyo público a la educación religiosa impidan un examen serio de esta cuestión. Pero los elementos de una reorganización satisfactoria permanecen tanto si se limitan al sector público como si abarcan el sector privado: una concepción pluralista de la educación, basada en «comunidades» definidas por intereses, valores y preferencias educativas más que por lugar de residencia; un compromiso de los padres y los estudiantes que pueda proporcionar a la escuela un resorte para extraer lo mejor de los estudiantes, y la elección educativa de todo lo que ahora está sólo a disposición de las personas con dinero.

Es posible que otros no estén de acuerdo con este modo de organizar la educación. Pero está claro que los objetivos de la educación en una democracia liberal no se fomentarán y, de hecho, se impedirán, si se da una ciega adhesión a los ideales y presupuestos que antaño sirvieron a la educación norteamericana (algunos de los cuales pueden ser inalcanzables en la Norteamérica actual) y se mantiene el modo de organización escolar que dichos ideales y presupuestos originaron. El debate sobre qué conjunto de ideales son a la vez deseables y alcanzables, y sobre qué modo de organización permitirá alcanzar mejor dichos ideales, es posible que sea amplio, pero debe iniciarse inmediatamente. En el sector público, el currículo antaño generalizado ha empezado a adoptar una diversidad de formas, algunas de las cuales reflejan la búsqueda de una nueva forma de organización del sistema escolar. Y un número cada vez mayor (aunque aún pequeño) de jóvenes van a escuelas privadas, algunas de las cuales ejemplifican modos alternativos de organización escolar. Estos hechos pueden ser puntos de partida hacia la creación de una filosofía educativa que guíe la reorganización de la escolarización norteamericana por caminos fructíferos para la juventud que la experimente.

OCTAVA PARTE

LAS REFORMAS EDUCATIVAS

TEXTO 26

¿HA DESCENDIDO EL «NIVEL»?*

por JORSTEN HUSÉN

La pregunta sobre el descenso del «nivel» en la escuela —sea éste el que sea— siempre se ha relacionado con el aumento de la población escolarizada, por un lado, y, por otro, con la necesidad de medir, comparativamente, los logros obtenidos por los alumnos y los resultados de las inversiones de todo tipo realizadas en el sistema escolar en distintos momentos históricos. Habría que añadir, además, el objetivo de comparar los sistemas de diferentes países. Se evalúa la calidad de la enseñanza como consecuencia de la educación formal (las condiciones de aprendizaje: recursos escolares, prácticas y competencia del profesor) y de las capacidades cognitivas de los sujetos de esa educación, así como el efecto que en ella produce la familia o el entorno social. El cociente intelectual y las notas medias de los alumnos en las asignaturas fundamentales son, sin embargo, los indicadores más utilizados. Según el autor, todo apunta a que el nivel escolar sube progresivamente conforme se mejoran los planes de estudio y se acrecientan las inversiones, al igual que lo hace la capacidad intelectual *de los alumnos; las fluctuaciones que en el mismo se produzcan obedecerán a cambios sociales y a circunstancias temporales.*

Recelos

Cuando se verifica un cambio en un sistema educacional, especialmente cuando aumentan las oportunidades de una educación complementaria, tienden a surgir las preocupaciones acerca de un posible descenso del nivel. Cabe citar como ejemplo destacado las críticas que se levantaron en Estados Unidos a principios de los años cincuenta contra la enseñanza secundaria. Los críticos reunieron pruebas que confirmaban la falta de rigor intelectual y el deterioro de las destrezas básicas. Los críticos de la educación secundaria masiva de ambos lados del Atlántico han hablado fundamentalmente en nombre de las universidades que tradicionalmente eran las recipiendarias de los productos de la escuela secundaria y que todavía tendían a concebir su papel fundamentalmente como el de una preparación para la universidad. Como señaló Trow,[1] a lo largo de un período de unas pocas décadas la escuela secundaria sufrió en los Estados Unidos una expansión espectacular, tanto en términos de matrícula como en programas para atender a todos los jóvenes de la edad correspondiente; pero la idea de una escuela secundaria de orientación académica prevalecía aún entre profesores que de repente descubrieron que aquel tipo de escuela no llegaba a ser lo que ellos había esperado.

* Jorsten Husén, *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Madrid, Narcea, 1981, pp. 87-101.

1. M. Trow, «The Second Transformation of American Secondary Education», en *International Journal of Comparative Sociology*, núm. 2, 1962, pp. 144-166.

¿Puede ser evaluado el «nivel»?

Tanto educadores como profanos emplean a menudo la palabra «nivel» al hacer juicios rápidos sobre la calidad de la educación escolar. El «nivel» es desde luego una vieja y apreciada noción del folclore pedagógico hasta el punto de que casi se la concibe como metafísicamente anclada allí. No es extraño por eso que cualquier descenso del nivel sea considerado como un sacrilegio. Es sorprendente advertir cómo, al menos en Europa, las medidas adoptadas para ensanchar las oportunidades de acceder a la enseñanza secundaria y superior han tropezado con la objeción de que supondrían «niveles más bajos». Las tristes predicciones se cumplen en cierta manera, dado que cuando aumenta la proporción de un grupo de edad matriculado en una escuela secundaria no obligatoria, disminuye el rendimiento medio. Así, cuando la matrícula se eleva, por ejemplo del veinte al 50 % de un grupo de edad, como ha sucedido recientemente en algunos países europeos, los logros medios del 50 % serán inferiores a los del selecto grupo del 20 %.

El «nivel» puede poseer un significado racional en dos aspectos. En primer lugar, está relacionado con los objetivos educacionales fijados para un tipo específico de escuela conforme a su plan de estudios; como norma, estos objetivos son expresados en términos generales acerca de los fines cognitivos que deben ser alcanzados pero pueden tornarse en parte operativos en relación con competencias o comportamientos específicos. En segundo lugar, el grado en el que una determinada escuela hace realidad los objetivos de su *currículum* puede ser descrito mediante sencillas estadísticas, como por ejemplo la media de edad de lectura.

Los «niveles» pueden ser percibidos como algo *absoluto*. El estudiante debe lograr una cierta cota de competencia para conseguir su «pase» y/o calificarse para la fase o grado siguiente; es juzgado por el hecho de que haya o no superado el límite absoluto del nivel, no por su posición relativa en una escala de rendimiento. Este enfoque de la valoración de la competencia del estudiante se halla, por utilizar el término técnico de los expertos en tests, «referido a un criterio»: la evaluación de niveles por referencia a un criterio se aplica especialmente a los sistemas educacionales relativamente estáticos y con una larga tradición donde han de ser observados requisitos con objeto de aprobar los exámenes, recibiendo así tales requisitos un carácter, como ya señalé antes, metafísicamente otorgado.

El «nivel» puede ser también expresado en términos *relativos*, es decir, comparando al alumno o a la clase de alumnos con la distribución del rendimiento de la población correspondiente. En este caso no se emplea como nivel una serie preconcebida de competencias sino que se utilizan los logros reales de la población de referencia. En este sentido se emplea el término en los «tests de nivel» sobre lectura, escritura y cálculo, practicados en las escuelas suecas desde mediados de los años cuarenta para establecer la equivalencia interescolar de calificaciones.

Niveles de estudiantes aventajados en los sistemas general (*«comprehensive»*) y elitista

Se alcanza un mínimo de claridad cuando los niveles se clasifican comparando los logros en el mismo grado durante un determinado período de tiempo o entre regiones o países. Así puede compararse, por ejemplo, la cota media de competencia en matemáticas entre la escuela secundaria superior de hoy y la de hace unos veinticinco años o entre *Abiturienten* de la República Federal alemana y los estudiantes que terminan sus cursos en la escuela secundaria en los Estados Unidos. Semejante ejercicio plantea sin embargo dos dificultades. Se supone que el nivel es valorado en relación con objetivos formulados. Por ejemplo, una comparación entre la escuela secundaria, académica y selectiva de antaño y la general de ahora tendría que tomar en consideración las diferencias en términos de los objetivos que han cambiado en conjunción con la ampliación de la matrícula y de los programas.

Pero se presenta por sí mismo un segundo problema que resulta más esencial: no es posible comparar indiscriminadamente poblaciones escolares que comprenden proporciones muy diferentes de los correspondiente grupos de edad. No cabe comparar el nivel logrado en matemáticas entre estudiantes de la escuela secundaria superior en un sistema con una escolarización secundaria superior prácticamente universal y estudiantes de un sistema donde accede a dicho nivel una pequeña y selecta fracción de ese grupo de edad. El nivel de rendimiento en, por ejemplo matemáticas, de alumnos de la enseñanza secundaria superior de Estados Unidos es muy inferior al de sus contemporáneos de Inglaterra que aspiran al G.C.E., o al *Oberprimaner* de la República Federal alemana. La vacuidad de semejante comparación queda resaltada cuando descubrimos que se trataba de comparar al 75 % del grupo de edad correspondiente en los Estados Unidos con sólo un 15-25 % en Inglaterra o Alemania.

La pasión que ha caracterizado frecuentemente la controversia en la enseñanza secundaria entre un sistema escolar general y uno selectivo no ha sido debida a que estuvieran en juego principios didácticos o la organización del plan de estudios. En el centro de la cuestión lo que queda son dos filosofías educacionales opuestas que reflejan la existencia de fuertes intereses.

Un sistema general proporciona una educación escolar de financiación pública a todos los chicos de una edad escolar preceptiva en una zona previamente determinada. Todos los programas son impartidos bajo el mismo techo. Otro rasgo esencial de la generalidad es que no se emplean prácticas organizativas de diferenciación o agrupamiento que proporcionen una orientación decisiva de los estudiantes a las carreras.

Un sistema selectivo emplea a una edad temprana una diferenciación organizativa que distribuye a los niños entre diferentes tipos de escuelas o entre programas tajantemente separados. Además se utilizan a edad temprana prácticas de agrupamiento para la designación de alumnos que hayan de tener una orientación académica. Al margen del acceso selectivo y del agrupamiento interno, el sistema tiene una elevada tasa de desgaste en términos de repetición de cursos y de abandonos.

En el debate sobre los méritos y desventajas relativos de los dos sistemas se ha mantenido por un lado que en un sistema general los estudiantes más capacitados padecerán el hecho de ser educados junto a condiscípulos de aprendizaje lento. Ello perjudicará a su nivel en comparación con los estudiantes de igual potencial intelectual del sistema selectivo. Los defensores del sistema general por otro lado mantienen que los efectos desfavorables que padezcan los mejores estudiantes en ese sistema no serán tan grandes como los que sufre en un sistema selectivo una gran masa de estudiantes menos orientados académicamente.

Quienes apoyan el sistema elitista afirman que un sistema de selección basado en criterios de mérito, empleados justa y uniformemente, abrirá automáticamente las vías hacia profesiones de elevada categoría a todo el que lo «merezca», es decir, a quien posea el talento y la energía necesarios (y fundamentalmente heredados). Los generalistas contraatacan señalando que el sistema selectivo padece una mayor desviación social que el general, dado que en los niveles de la educación secundaria superior y en la universitaria la proporción de alumnos de las clases bajas tiende a ser más reducida en un sistema selectivo que en un sistema general.

Las dos afirmaciones aquí formuladas —el nivel de la elite y la inclinación social inherente— fueron sometidas a prueba en sistemas nacionales de educación en las dos primeras investigaciones a gran escala realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educacionales (IEA).[2] Fueron examinados unos veinte sistemas nacionales de educación y se descubrió que diferían considerablemente con respecto al número relativo de estudiantes en la fase preuniversitaria. En el estudio de matemáticas ese número variaba desde el 10 % del grupo de edad correspondiente en algunos países europeos a más del 70 % en los Estados Unidos. En el estudio de ciencias la variación era del mismo orden de magnitud. Podía hablarse al respecto de diferencias en la tasa de retención o «poder de conservación» en la fase secundaria superior de varios países. Los alumnos de la enseñanza media superior en Estados Unidos son más del 75 % de los miembros del grupo de edad correspondiente, quienes completan el *gymnasium* en Suecia (grados 11 y 12) representan el 45-50 % y los *Oberprimaner* (grado 13) de la República Federal alemana constituyen un 15 %. Carece evidentemente de sentido la comparación entre los rendimientos medios de poblaciones escolares representativas de variaciones tan grandes en la proporción de los grupos de edad correspondientes. Las comparaciones sólo tendrían sentido con proporciones iguales de los grupos íntegros de edad.

Pero tales comparaciones se realizan bajo el supuesto de que quienes *no* están en la escuela (y que en este caso no han alcanzado la fase preuniversitaria) no han obtenido, mediante una escolarización previa o a través de otras oportunidades de aprendizaje, la competencia lograda por la elite que permanece en la escuela. Sobre la base de los estudios del rendimiento tanto al comienzo como al final de la escuela secundaria, se ha deducido que los que no se hallaban en la escuela no figurarían en la categoría superior de los triunfadores, es decir la cima de un 5-10 %.

Otra objeción es la de que una comparación de proporciones iguales de los grupos de edad correspondiente resulta injusta para los sistemas nacionales con baja tasa de retención y/o alta selectividad. La validez de esta objeción puede ser puesta en tela de juicio sobre una base puramente lógica, ya que no es consecuente con la concepción elitista de la forma en que trabajaba el sistema educacional, porque en países donde hasta hace unas pocas décadas se retenía para el grado preuniversitario un 5-15 % del grupo de edad correspondiente, los defensores del sistema mantenían que atendía eficazmente a la mayoría de los estudiantes capacitados sin hallarse prevenido contra ninguna otra categoría. Así, carece de fuerza el argumento según el cual el sistema selectivo pierde un número considerable de los estudiantes más capacitados.

En el estudio sobre las matemáticas[3] se realizaron dos tipos de comparación entre países. En el primero se compararon para doce países los rendimientos medios de todos los estudiantes de matemáticas. La proporción de los estudiantes de matemáticas variaba de un 4-18 % del correspondiente grupo de edad. Por eso compararon los rendimientos medios del 4 % superior en todos los países. Como puede advertirse en la figura 1, se elevaron considerablemente las posiciones correspondientes a los países de retención alta.

Se realizaron comparaciones análogas con alumnos que concluían el estudio de ciencias.[4] Se decidió comparar el 9 % superior de los estudiantes preuniversitarios de los países industrializados. Este porcentaje fue el elegido porque representaba la proporción más baja del grupo de edad correspondiente en ese estado en alguno de los países estudiados. Con objeto de obtener medidas de dos elites más limitadas, se eligieron el 5 y el 1 % superiores. Los resultados de estas comparaciones aparecen en la figura 2. Si se comparan las medidas de los que concluían la escuela secundaria, sin tener en cuenta su proporción dentro del grupo de edad correspondiente, advertimos que los Estados Unidos aparecen bastante retrasados respecto de otros países desarrollados. Cuando comparamos el 9 % superior vemos que países con una elevada tasa de retención, como los Estados Unidos, obtienen resultados medios notablemente altos. En términos generales se presentó la misma imagen cuando se compararon los países con respecto al 5 y al 1 % superior del grupo de edad correspondiente.

Como se indicó más arriba, el nivel elevado de la elite en los sistemas

2. T. Husén, *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*, Almqvist y Wiksell, Estocolmo, 1969; T. Postlehwaite, *School Organization and Student Achievement: A Study Based on Achievement in Mathematics in Twelve Countries*, Almqvist y Wiksell, Estocolmo, Wiley, Nueva York; L. C. Comber y J. P. Queeves, *Science Education in Nineteen Countries: An Empirical Study*, Almqvist y Wiksell, Estocolmo, Wiley/Halsted Press, Nueva York; T. Husén y otros, *Svensk skola in internationell belysning I: Naturarorienterande ämnen* (Las escuelas suecas en una perspectiva internacional, vol. I: Ciencia), Almqvist y Wiksell, Estocolmo, 1973.

3. T. Husén, *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*.

4. Fuente: *ibid.*, p. 124.

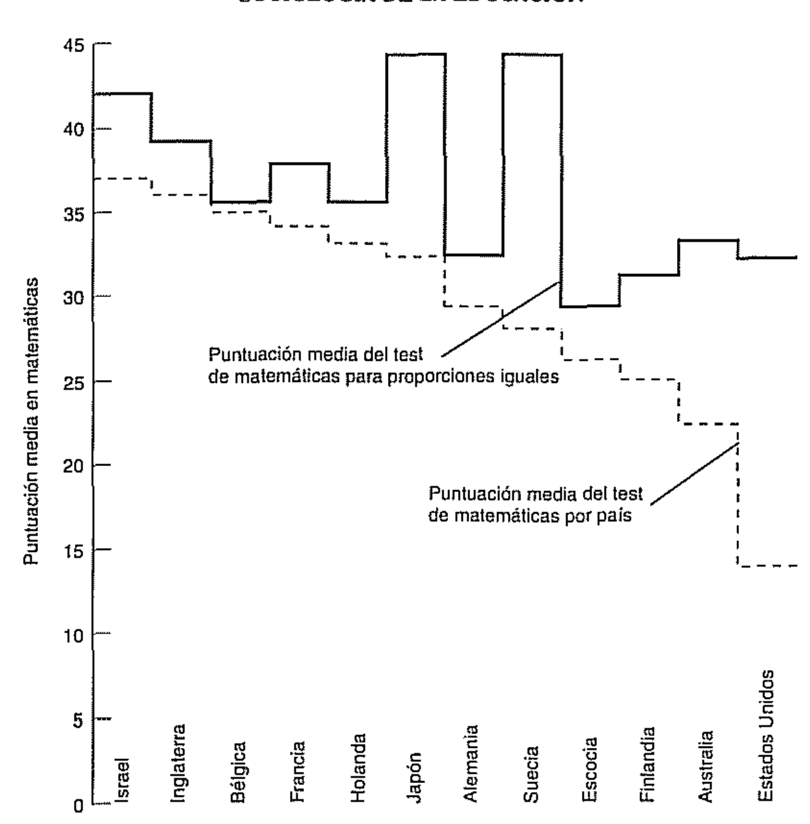


FIG. 1. *Puntuaciones medias del test de matemáticas, 1) para el total de la muestra y 2) para proporciones iguales del grupo de edad correspondiente en cada país de las poblaciones preuniversitarias de estudiantes de matemáticas.*[6]

selectivos se consigue frecuentemente al precio de limitar las oportunidades de la masa de estudiantes.[5] A los 14 años prácticamente todo el grupo de edad correspondiente se hallaba sometido a una escolarización de jornada completa mientras que al final de la enseñanza secundaria una proporción variada de estudiantes ha dejado la escuela. Comparando las distribuciones de las ocupaciones de los padres en la dos cotas puede derivarse un índice de selección social. Se calculó por un lado la proporción de padres pertenecientes a la categoría profesional y directiva y por el otro la de los obreros semicualificados o no cualificados. El índice era unitario cuando los estratos superior e inferior tenían la misma representación en la fase preuniversitaria como sucede en la cota de los 14 años. Los Estados Unidos arrojaron un índice del 1,3 y Suecia de 2,4, teniendo ambos países sistemas relativamente retentivos y generales. La República Federal alemana poseía un índice de 37,7 e Inglaterra

5. T. Husén y otros, *Svenk skola i internationell belysning I: Naturorienterande ämnen.*
6. Fuente: T. Husén y otros: *Svenk skola i internationell belysning I: Naturorienterande ämnen, ob. cit.*, p. 146.

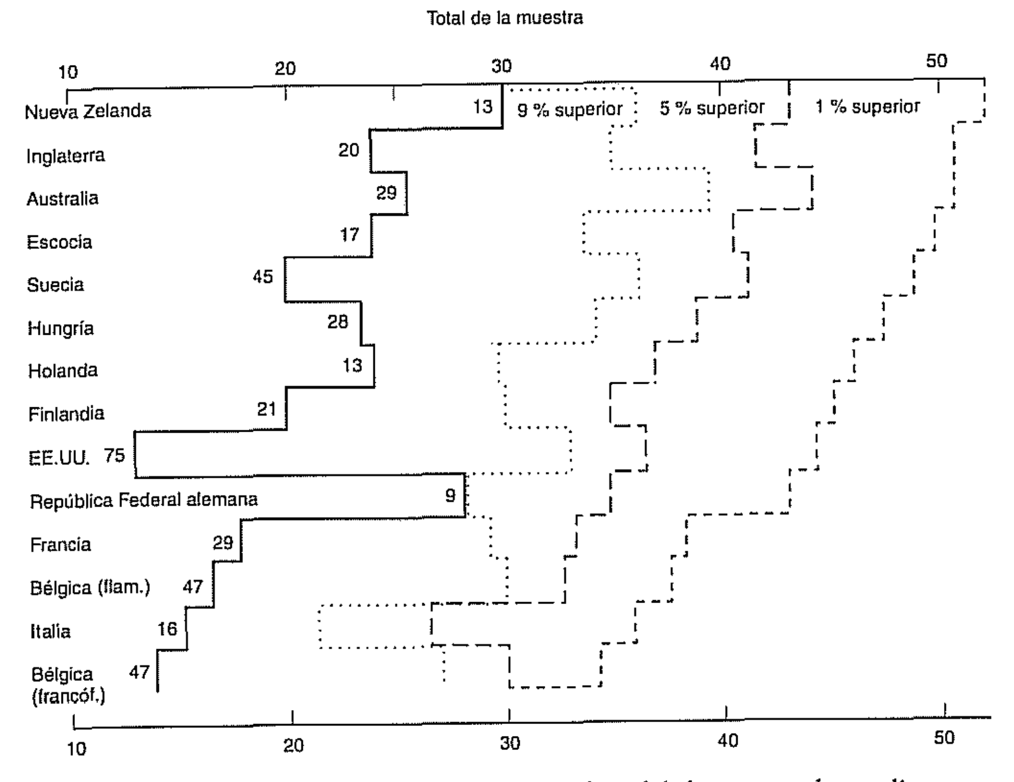


FIG. 2. *Puntuaciones medias en ciencias para el total de la muestra de estudiantes preuniversitarios y para el 9, el 5 y el 1 % superiores respectivamente. Para cada país se ha indicado el volumen de la población preuniversitaria como porcentaje del total del correspondiente grupo de edad.*[7]

del 7,9, teniendo ambos países sistemas de educación más selectivos y una temprana transferencia de la escuela primaria a la secundaria académica.

Sobre la base de las investigaciones de la Asociación para la Evaluación de los Logros Educacionales se dedujo que el sistema general, por su apertura, ausencia de exámenes selectivos durante las fases primaria y secundaria elemental y su elevada tasa de retención, constituye una estrategia más eficaz para cuidar de todos los talentos de una nación durante la escolarización preceptiva. Extendiendo la red tan ampliamente como resulta posible aumentan las perspectivas de «capturar» una cifra óptima de peces. Un sistema con temprana separación de los alumnos que son clasificados para disponer de un potencial académico está destinado a producir buenos *productos finales*. Pero esta ventaja se logra al precio de excluir de una educación ulterior a un considerable número de estudiantes de los estratos sociales inferiores y de limitar a la gran mayoría de los alumnos las oportunidades de tener acceso a una educación de calidad.

7. T. Husén, «Loss of Talent in Selective School Systems», en *Comp. Educ. Review*, núm. 48, 1960, pp. 70-74.

Evaluación de los niveles en un período dado

Al evaluar la calidad de la educación como mediatizada por la escolarización formal, lo que se pretende es relacionar los cambios en los niveles con los cambios correspondientes a las condiciones de aprendizaje en un sentido limitado, tal como los recursos escolares, las prácticas en el aula y la competencia del profesor. Las tentativas en este sentido resultan difíciles en razón del problema de que las comparaciones en un período considerado sobre la competencia del estudiante reflejan no sólo los cambios en las condiciones de aprendizaje en el entorno escolar *per se* sino también, en un grado variable, los cambios en las condiciones no escolares, como las características de la población estudiada; ha de tenerse en cuenta especialmente que en ciertas áreas de estudio es relativamente fuerte el impacto sobre el logro de los factores socioeconómicos. El informe Bullock[8] señala: «Si la población cambia entre los estudios realizados, las tendencias que identifiquen se hallarán de una manera parcial, o incluso fundamental, sociológicamente determinadas. Resultará así extremadamente difícil aislar interpretaciones válidas de los cambios de nivel de lectura o, en su caso, de otras capacidades cognitivas.»

En los estudios sobre unos veinte países realizados por la Asociación para la Evaluación de los Logros Educacionales y mediante una técnica multivariable se intentó separar los efectos totales de las condiciones de aprendizaje en la escuela de los efectos del entorno familiar.[9] Fueron identificadas las variables de los antecedentes del hogar que se hallaban consistentemente relacionadas con la variabilidad de los logros y se constituyó un complejo que fue denominado «puntuación del *handicap* escolar». Las variables seleccionadas fueron: la ocupación del padre, la educación del padre, la educación de la madre, el número de libros que había en la casa y el volumen de la familia.

Para explicar las variaciones de logros en ciencias, comprensión lectora y literatura se emplearon dos tipos principales de análisis: análisis de regresión múltiple interescolar y entre los estudiantes.[10]

Las variables explicativas fueron divididas en cuatro «bloques» principales:

1. Antecedentes del estudiante, constituidos por la puntuación del *handicap* escolar, la edad y el sexo.
2. Tipo de escuela y tipo de programa dentro de la escuela.
3. Condiciones de aprendizaje dentro de la escuela.
4. Variables «emparentadas», como las actitudes hacia la escuela y las motivaciones para el trabajo escolar, que pueden ser concebidas como factores previos determinantes de los resultados, pero también como resultados de las experiencias de aprendizaje.

No discutiremos aquí la exposición razonada de la estrategia analítica utilizada. Los obstáculos metodológicos fueron en general los mismos que se

8. H.M.S.O., *A Language for Life*, Her Majesty's Stationery Office, Londres, 1975.
9. G. F. Peaker, *An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries: A Technical Report*, Almqvist y Wiksell, Estocolmo, Wiley/Halsted Press, Nueva York, 1975.
10. Ver D. Walker, *The IEA Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries*, Wiley, Nueva York, 1976.

hallaron en el estudio de Coleman[11] sobre la igualdad de oportunidades educacionales y en el reanálisis de los estudios anteriores, efectuado por Jencks y sus compañeros.

Tanto Coleman[12] como Härnqvist[13] han comparado los resultados de todos los análisis realizados en el proyecto de la Asociación para la Evaluación de los Logros Educacionales con objeto de identificar los factores explicativos dominantes en el terreno del aprendizaje escolar y de los antecedentes familiares. El poder explicativo de los diferentes «bloques» denota una trama notablemente consistente en los diversos países y niveles de edad. En los análisis interescolares el 60-70 % de la variabilidad queda explicado por toda una serie de variables dependientes. Un 40 % se halla justificado por los antecedentes, mientras que un 20 % se halla explicado por una combinación del tipo de escuela, programa escolar y condiciones de aprendizaje en la escuela. El resto se halla explicado por variables «emparentadas».

En los análisis entre los estudiantes sólo un tercio de la varianza en los logros fue explicado por toda la serie de variables independientes. Del análisis entre los estudiantes emergieron los siguientes porcentajes medios:

	Ciencias	*Lectura*	*Literatura*
Antecedentes	14	13	12
Tipo de escuela y programa escolar	5	6	5
Condiciones del aprendizaje escolar	11	6	5
Factores emparentados	5	7	6
Total de varianza explicada (tanto %)	35	32	28

El relativo poder explicativo de los factores escolares fue considerablemente mayor en el estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educacionales que en los estudio de Coleman[14] o de Jencks.[15] Sin embargo, el estudio de la Asociación llega a los mismos resultados que los de los anteriores investigadores, es decir, que los factores de los antecedentes tienden a explicar la variación en el logro en un volumen considerablemente superior al de los factores que constituyen las condiciones de aprendizaje en la misma escuela.

En cuatro de las seis áreas de materias investigadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educacional, los antecedentes familiares explicaron más de la variabilidad entre los estudiantes por lo que al

11. J. Coleman y otros, *Equality of Educational Opportunity*, Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Washington, DC, 1966.
12. S. Coleman y otros, «Methods and Results in the ESA Studies of Effects on School Learning», *Review of Educational Research*, núm. 45, 1975, pp. 83, 335.
13. K. Härnqvist, «The internacional Study of Educational Achievement», en F. Kerlinger, *Review of Research in Education*, vol. 3, Peacock, Itaca, Illinois, 1975, pp. 85-109.
14. J. S. Coleman y otros, *Equality of Educational Opportunity*, *ob. cit.*
15. Ch. Jencks y otros, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, Londres, 1972.

logro se refiere, que todos los factores que constituyen las condiciones de aprendizaje escolar. Tales hallazgos han sido interpretados a veces como una prueba de la afirmación según la cual «la escuela no supone diferencia alguna». Como se indicó anteriormente, los análisis interescolares produjeron unas mediciones de la influencia de las condiciones de aprendizaje muy inferiores a las aparecidas en los análisis entre los estudiantes. Una vez más tenemos que recordar que se trata de explicar la *varianza*. Así, la variación en «eficacia» educativa entre las escuelas es en general reducida en comparación con la variación existente entre los hogares. En un país homogéneo como Suecia la varianza entre las escuelas explica alrededor del 10 % de la varianza entre los estudiantes, lo que indica una gran uniformidad en los recursos escolares pero también una notable homogeneidad entre los antecedentes de los escolares de las áreas investigadas. En Inglaterra y en los Estados Unidos la cifra correspondiente superó el 20 % y en la India llegó a ser del 80 %. La media en todos los países estudiados por la Asociación fue del 25 %. Las comparaciones de los logros escolares en el período considerado son difíciles de efectuar en razón de la modificación de los objetivos. Dentro y entre las áreas de materias estudiadas se producen desplazamientos de interés, pero los cambios pueden afectar también al peso relativo otorgado a los objetivos cognitivos y no cognitivos.

Con respecto a los cambios en los niveles existen dos tipos de pruebas empíricas: las cifras de los cocientes intelectuales y los resultados de los logros en el período considerado. Durante largo tiempo se dio gran importancia en Inglaterra a la cuestión de si el cociente intelectual tendía a descender de una generación a la siguiente. Esta cuestión recibió de Cattell la denominación de «lucha por nuestra inteligencia nacional» (Cattell, Burt, Thomson).[16] Se hallaba estrechamente relacionado con la cuestión de las condiciones genéticas de la inteligencia y la fertilidad diferencial. Los estudios realizados en Inglaterra y en Escocia —en esta última región todo el grupo de edad de los chicos de 11 años fue sometido a tests en 1932 y en 1947— parecían indicar que las familias de fertilidad alta tenían niños que, como media, obtenían peores resultados en los tests de inteligencia que los niños de familias de fertilidad baja. Cyril Burt[17] y otros trataron incluso de estimar el declive por generación que resultaría de esta tendencia.

Nos llevaría demasiado lejos exponer aquí los tecnicismos implicados en estudios de este tipo. Éstos han sido detalladamente examinados en otro lugar.[18] Baste señalar que los estudios de los cocientes intelectuales de poblaciones representativas comparados en un período considerado revelan consistentemente que, en contra de lo predicho, el nivel del cociente intelectual medio tiende a elevarse. Éste fue el hallazgo principal en las investigaciones mentales realizadas en Escocia en 1932, 1947 y 1956. También se ha aplicado

16. B. Cattell, *The Fight for Our National Intelligence*, King, Londres, 1937; C. Burt, «Intelligence and Fertility», *Occasional Papers on Eugenics*, núm. 2, Hamilton, Londres, 1946; G. H. Thomson, «Intelligence and Fertility», *Eugenics Review*, núm. 41, 1950, pp. 163-170.
17. C. Burt, *Intelligence and Fertility*, Hamilton, Londres, 1946.
18. T. Husén, *Talent, Equality and Meritocracy*, Martinus, Nijhoff, La Haya, 1974.

a comparaciones entre reclutas de los Estados Unidos en 1917 y en 1943 y soldados suecos de 1948 a 1953. La misma tendencia se aprecia respecto de la talla de la población adulta en esos países, que, por término medio, está aumentando a pesar del hecho de que existe una pequeña correlación negativa entre el número de hijos en la familia y su talla. La conclusión es, según Husén:[19] «Considerando nuestro conocimiento actual, no se ofrece a la vista una reducción en el rendimiento intelectual, al contrario, parece elevarse.»

Efectos de la ampliación de los accesos en los niveles

Se ha sostenido frecuentemente que «más significa peor» cuando se amplían las oportunidades para una educación ulterior. Si se admite a una proporción creciente de un grupo de edad, también se reduce necesariamente el nivel de los que ingresan. Semejante predicción sólo es lógica válidamente cuando se da por supuesto que en los sistemas elitistas, como los existentes hasta hace poco tiempo en las enseñanzas secundaria y superior de la mayoría de los países europeos, el acceso a una educación ulterior quedaba garantizado sólo o principalmente por una probada competencia y que los antecedentes sociales desempeñan un papel casi inapreciable. Existen abundantes pruebas de que esta suposición es falsa.

Las acciones políticas adoptadas para igualar las oportunidades de una educación avanzada se hallan basadas en la promoción de la capacidad (sin embargo definida) y en el propósito de minimizar la influencia de los antecedentes sociales. En todos los estratos sociales el talento debe recibir la misma posibilidad (debidamente valorada) de desarrollo. Según la concepción clásica de la igualdad de oportunidades, el talento se halla sobre todo determinado genéticamente y por ello representa un capital estrictamente limitado. Así, una vez que se hayan realizado todas las acciones posibles para detectar y desarrollar por encima de un terminado cociente intelectual, un ensanchamiento ulterior de las oportunidades significaría un descendimiento del nivel. La búsqueda de la valía tiene su propia ley de retorno en declive.

Durante largo tiempo, los educadores se han acostumbrado a la idea de que la capacidad intelectual, por algún tipo de necesidad inherente, se encuentra distribuida conforme a la elegante y acampanada curva de probabilidades que trazó Gauss. La mayoría de los individuos se hallan agrupados en el centro, en torno al valor medio y los restantes son cada vez más escasos a medida que uno se desplaza hacia los extremos. Si esta idea se asocia con aquella según la cual una capacidad es esencialmente heredada, resulta obvia la respuesta a la pregunta acerca de lo que sucedería si, por ejemplo, se matriculara en la enseñanza superior un 25 % en lugar de un 5 o de un 15 %: los niveles descenderían. Antes de examinar la afirmación según la cual un aumento de la matrícula más allá del 5 o del 15 % reduciría los niveles es precio recordar que la aptitud para el estudio se halla también constituida por atributos no cognitivos. Numerosas pruebas empíricas nos dicen que, como máximo, el 50 % de las

19. *Ibidem.*

diferencias individuales en rendimiento en la enseñanza son atribuibles a factores puramente intelectuales. El resto se debe a motivación, interés, perseverancia, salud y —no lo olvidemos— antecedentes familiares.[20]

La distribución acampanada de los datos del cociente intelectual que se obtiene cuando se aplican los tests de inteligencia a poblaciones indiferenciadas no se halla en manera alguna en la naturaleza de las cosas ni ha sido determinada por la divinidad; simplemente es una consecuencia del procedimiento «referido a una norma» mediante el cual han sido elaborados los tests. Como puede saberse a través de cualquier libro de texto sobre mediciones psicológicas y educacionales, los ejercicios de un test son escogidos de manera tal que abarquen simétricamente toda la gama de dificultad. Esta última es definida por el porcentaje de la población que es capaz de entender una determinada cuestión. Este procedimiento es el que hace simétrica y estéticamente atractiva la distribución de dichos resultados. El volumen de las intercorrelaciones entre las cuestiones es el que determina el apuntamiento o el achatamiento de la curva.

Teniendo en cuenta estas observaciones técnicas podemos examinar ahora algunas pruebas empíricas disponibles sobre los efectos de la ampliación de la matrícula en la educación secundaria y superior. Me referiré brevemente a dos tipos de investigación: 1) los estudios sobre la «reserva de capacidad», y 2) los estudios del efecto que tiene la ampliación del acceso a la enseñanza secundaria y superior sobre la distribución de la capacidad intelectual.

1) En países como Suecia, República Federal alemana, Austria, Francia y Estados Unidos se han realizado estudios sobre la «reserva de capacidad» *(Begabungs-reserve)*. El objetivo primario de tales estudios ha sido el de estimar qué porcentaje de un grupo indiferenciado posee capacidad para beneficiarse de una educación formal avanzada y qué porcentaje (en diferentes estratos sociales) no ha tenido la oportunidad o no ha aprovechado esa ventaja, a pesar de haber puntuado por encima de un determinado nivel considerado como requisito previo para tales estudios. La misma expresión de «reserva de capacidad» indica que existe una dotación genéticamente determinada de aptitud que ha de detectarse para que pueda ser luego desarrollada; por eso la metáfora resulta fácilmente equívoca, pero las pruebas aportadas por estudios longitudinales señalan que la dotación de talento es *hasta cierto grado* ampliable. En primer lugar sabemos que la educación formal puede *per se* mejorar considerablemente el cociente intelectual. El incremento del cociente intelectual afectado por una escolarización formal adicional de los 14 a los 18-19 años supone unos 10-15 puntos.[21] Más aún, los sucesivos análisis de muestras de grupos de edad completos, como los realizados con los niños de 11 años por el Consejo Escocés de Investigación Educacional revelan un progreso de la media de los niveles intelectuales en el período considerado.[22]

20. T. Husén, *Social Influences on Educational Attainment*, O.C.D.E., París, 1975.
21. T. Husén, *Talent, Opportunity and Career: A Twenty-Six-Year Follow-Up of 1.500 Individuals*, Almqvist y Wiksell, Estocolmo, 1969.
22. J. Maxwell, *The Level and Trend of National Intelligence. The Contribution of the Scottish Surveys*, University of London Press, Londres, 1961.

Retornando a los años cuarenta, cuando se realizaron con una metodología más bien rudimentaria los primeros estudios sobre la «reserva de capacidad» en Suecia, yo llegué a una estimación bastante conservadora según la cual un 15 % de un grupo de edad era intelectualmente capaz de aprobar las pruebas de selectividad que constituían un requisito para el ingreso en la universidad. Dado que en 1946-1947, cuando se publicaron tales estudios, sólo se presentaba a estos exámenes un 5-6 % del grupo de edad, parecía ridículo mantener que casi el doble de jóvenes correspondían a la «reserva». En un artículo aparecido en 1951 me atreví a sostener que el capital intelectual de una nación no es una entidad fija, sino que se halla sometido a las influencias de la política social y económica que no sólo podría utilizar mejor este capital sino también desarrollarlo. Para 1968, un año antes de que se abolieran las pruebas de selectividad, un 20 % del correspondiente grupo de edad se sometía a dichos exámenes. De esta manera, la «reserva» superaba considerablemente el porcentaje que veinte años atrás había sido considerado como imposible.

2) Existen algunas pruebas del efecto de un aumento de la matrícula en los niveles intelectuales de la enseñanza secundaria superior y de la universitaria. Durante el período 1918 a 1943 se dobló la matrícula en las escuelas secundarias en los Estados Unidos, pasando del 12 al 25 % del correspondiente grupo de edad. Finch[23] recogió datos sobre la distribución de las puntuaciones de los tests de inteligencia entre los alumnos de la enseñanza secundaria en gran número de estudios realizados a partir de 1918. Las puntuaciones medias de todos estos estudios fueron representadas gráficamente y referidas al tiempo transcurrido. La curva obtenida, contra lo que se esperaba, reveló una tendencia ascendente. Finch comparó además los resultados de dos poblaciones escolares del estado de Illinois. La primera había sido sometida a los tests a comienzos de los años veinte y la segunda dos décadas después. El estudio del área reveló también un aumento en los resultados medios. Berdie[24] y sus compañeros hallaron la misma tendencia en el estado de Minnesota cuando estudiaron el desarrollo de los niveles intelectuales entre 1928 y 1960.

En un estudio encargado por la Comisión Carnegie sobre Enseñanza Superior, Taubman y Wales[25] recogieron datos sobre el nivel intelectual de los americanos que ingresaron en el primer ciclo universitario entre 1920 y 1965. Advirtieron que durante ese período el nivel medio de capacidad entre los ingresados se elevó desde el 53 hasta el 60-65 % con referencia a una población indiferenciada de alumnos que concluían la enseñanza secundaria. La diferencia entre los ingresados y los no ingresados aumentó considerablemente: desde 5 puntos porcentuales en 1920 a 25-30 puntos en los años sesenta. Estos hallazgos nos revelan que la capacidad intelectual,

23. F. H. Finch, «Enrollment Increase and the Changes in the Mental Level», en *Applied Psychology Monographs*, núm. 10, University of Chicago Press, Chicago, 1946.
24. R. Berdie y otros, *Who Goes to College? Comparisons Minnesota Freshmen 1930-1960*, University of Minnesota, Minneapolis, 1962.
25. P. Taubman y T. Wales, *Mental Ability and Higher Educational Attainment in the 20th Century*. A Technical Report Prepared for the Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, California, 1972.

tal como es valorada por la aptitud escolar o tests de cociente intelectual, desempeña ahora en los Estados Unidos un papel más importante que hace 40-50 años en la determinación del ingreso en la educación superior. Carecemos de datos del mismo período en Europa. Existen, sin embargo, indicadores de que la misma tendencia produce las recientes evoluciones europeas en la matrícula universitaria. Es probable que el volumen relativo de la «reserva de capacidad», a pesar de la persistencia de desequilibrios sociales se haya reducido recientemente como resultado de una creciente participación y de la eliminación de las barreras geográficas y económicas a una educación ulterior. De las pruebas de que disponemos podemos deducir que el aumento de graduados de la escuela secundaria que ingresan en la universidad ha sido especialmente intenso en el cuarto superior de la distribución de aptitud escolar.[26]

Cambios en los niveles de rendimiento

El comité investigador sobre la enseñanza de la lectura y de otras destrezas del idioma inglés, que presidió lord Alan Bullock[27] consagró un capítulo a la valoración de los niveles de lectura en inglés, dado que la preocupación por la alfabetización había sido la razón principal de la existencia del Comité. Se emplearon dos fuentes de información acerca de los niveles de lectura: 1) testimonios de testigos expertos y 2) estudios empíricos. Se señalan en el informe las dificultades metodológicas que surgieron al establecer comparaciones fuera del período considerado. Los sistemas precisos del muestreo comenzaron a ser empleados bastante tarde en los estudios de carácter nacional. La validez de los tests empleados cambia con el tiempo: «El problema estriba en... tratar de valorar el producto de variados objetivos y métodos contemporáneos con instrumentos elaborados hace muchos años.» La imagen general ofrece una elevación de los resultados en lectura a lo largo de los años cincuenta y sesenta con un ligero declive hacia 1970. El informe concluía: «A los 11 años de edad no se advierte ningún cambio significativo en los niveles de lectura durante la década 1960-1970 en el estudio de N. S. 6 (test de lectura empleado en la investigación nacional realizada por la National Foundation for Educational Research). Según los indicadores puede existir ahora una creciente proporción de lectores deficientes entre los hijos de trabajadores no cualificados y semicualificados. Además, las varianzas nacionales casi seguramente ocultan una reducción de los niveles en áreas con graves problemas sociales y educacionales.»[28]

Los hallazgos que indican un declive en los resultados de los tests de rendimiento en los Estados Unidos, especialmente en el difundido Test de Aptitud Escolar (SAT), han causado una considerable preocupación puesto que pueden ser fácilmente interpretados como indicadores de una reducción de los niveles en las escuelas secundarias. Harnischfeger y Wiley[29] han sometido a un estudio crítico los datos pertinentes, correspondientes a nueve programas de tests, algunos de ellos de alcance nacional. Señalan que los resultados de los tests de rendimiento en los Estados Unidos se elevaban constantemente hasta mediados los años sesenta. Posteriormente muchos resultados de tests —pero no todos— tendieron a descender. El descenso fue especialmente dramático al principio de los años setenta y en los grados superiores. Es más pronunciado en los tests verbales.

El Test de Aptitud Escolar revela durante la pasada década un descenso que afecta tanto a los resultados de las pruebas verbales como de las matemáticas. El descenso en las puntuaciones de las pruebas verbales es especialmente notable en las chicas. La Valoración Nacional del Progreso Educacional representa un intento de medir la competencia del estudiante a lo largo de períodos de cuatro años y en diez áreas de materias entre los chicos de 9, 13 y 17 años. Se dispone en dos ocasiones de datos para ciencias, lectura y escritura mecánica. Las ciencias señalaron un consistente descenso de los tres niveles de edad. Los resultados de lectura en las dos ocasiones sólo se hallan disponibles por lo que se refiere a los chicos de 17 años y revelan un aumento a lo largo de un período de tres años. Los resultados de escritura mecánica presentan una imagen menos consistente con un declive en los niveles de los 13 y los 17 años y un aumento en el nivel de 9.

Las tentativas de identificar los factores que pueden explicar los cambios observados se hallan afectadas por las dificultades anteriormente señaladas. Dado que la escuela como fuente de las causas del declive constituye el centro de interés de los investigadores, el problema principal estriba en tratar de «dividir el mundo de los niños en condiciones intra y extraescolares». El supuesto más obvio de que deben partir las tentativas de desenmarañar las condiciones es el de que «los agentes extraescolares como la familia, la televisión, los grupos de compañeros, etc., tienen algunos efectos sobre lo que los alumnos saben y pueden hacer».[30]

Los factores escolares que merecen una atenta investigación como posibles causas del declive son la composición de la matrícula, la organización escolar y del aula, la cantidad de escolarización, el plan de estudios, la motivación del estudiante y las características del personal docente. Se han producido ciertos cambios en la composición de la matrícula; ha aumentado la tasa de retención. Pero ninguno de estos dos factores parece haber tenido una influencia significativa en los cambios de la competencia del estudiante. Al resumir los análisis de los posibles factores en el terreno escolar se ha llegado a la conclusión de que «el poder explicativo más intenso parece proceder de los cambios en los planes de estudios».[31] En los cursos de lengua y de matemá-

26. A. Svensson, *Jämlikhet och högskoleutbildning. En studie av olika bakgrundfaktorers betydelse för den post-gymnasiala utbildningen* (Igualdad y Educación superior: un estudio del significado de los diferentes factores antecedentes en la educación postsecundaria), Universidad de Gothenburg, Instituto de Educación, Gothenburg, 1977, p. 16.
27. H.M.S.O., *A Language for Life, ob. cit.*
28. *Ibid.*, p. 25.

29. A. Harnischfeger y D. E. Wiley, *Achievement Test Score Decline: Do We Need to Worry?*, Cemrel Inc., Chicago, 1975.
30. *Ibid.*
31. *Ibid.*, p. 107.

ticas en las escuelas secundarias de los Estados Unidos se ha operado una considerable disminución de la matrícula. Además, paralelamente a este declive, ha tenido lugar un descenso en las puntuaciones medias. Pueden haber tenido alguna influencia factores tales como el aumento de las tasas de retención y ausencia. La búsqueda de factores en el más amplio contexto de la sociedad es aún más problemática que la búsqueda de condiciones en el terreno escolar. Podría especularse sobre el efecto de la televisión. El 96 % de los hogares de los Estados Unidos cuentan ahora con receptores de televisión y el número medio de horas dedicadas a ella está próximo al tiempo que los alumnos permanecen en el aula ante el profesor. Según la hipótesis de Harnischfeger y Wiley, la televisión puede tener diferentes efectos en los niños de diferentes niveles de edad. La estimulación verbal ejercida por ella más la iniciación de programas preescolares pueden explicar por qué han tendido a aumentar los resultados en los grados inferiores. Entre niños mayores, donde ha tenido lugar un marcado declive, la televisión puede haber producido un efecto contrario por haberles mantenido apartados de importantes actividades educacionales como la lectura. Esta hipótesis tiene a su favor las pruebas aportadas por la investigación de la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educacionales en donde la permanencia ante el televisor entre los chicos de 14 años tiende a presentar una correlación negativa en el rendimiento en las áreas clave de estudio.[32]

Conclusiones

Proseguimos a tientas en nuestros esfuerzos por localizar la tendencia a largo plazo por lo que se refiere a la competencia cognitiva lograda por los estudiantes en los diferentes grados. Cabría incluso poner en tela de juicio la significación de la comparación de «niveles» en períodos considerados que son producto de condiciones de aprendizaje operantes en diferentes tipos de escuela con objetivos y/o intereses diferentes y bajo condiciones sociales a veces radicalmente transformadas.

Las pruebas representativas de la *capacidad intelectual*, medida por los tests del llamado cociente intelectual, apuntan consistentemente a una tendencia creciente a lo largo de nuestro siglo en Europa y los Estados Unidos. En términos operacionales: los resultados medios en tests de inteligencia ampliamente empleados han tendido a aumentar a lo largo de más de cincuenta años, tiempo en el cual han sido realizadas investigaciones a gran escala. La explicación de este aumento, que invalida las predicciones catastrofistas formuladas por algunos psicólogos hace unas décadas, es tan compleja como todo el problema de la naturaleza-educación. Existen factores identificables dentro de la trama de unas mejores condiciones sociales y niveles de vida, como la nutrición y el cuidado de los niños, el establecimiento de centros preescolares y maternales, etc. Además, la cantidad de estimulación verbal

32. Véase R. Thorndike, *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries: An Empirical Study*, Almqvist y Wiksell, Estocolmo; Wiley/Halsted Press, Nueva York, 1973.

proporcionada por los medio de comunicación de masas y —en no menor medida— por el mejoramiento de la educación formal de los padres ha contribuido a un enriquecimiento que afecta al rendimiento en los tests convencionales de inteligencia.

Las pruebas correspondientes a los cambios en las puntuaciones en *rendimiento* se hallan casi íntegramente limitadas a los Estados Unidos, ya que los programas de tests de rendimiento de alcance nacional en Europa han sido más bien excepcionales. Harnischfeger y Wiley[33] resumen las pruebas referentes a los Estados Unidos de la siguiente manera:

> Más allá de toda duda, más allá de las diferencias entre los instrumentos de valoración, en alteraciones en los tests o composición de los grupos de alumnos, los resultados de los tests de rendimiento han estado reduciéndose aproximadamente durante una década en todos los grados a partir del quinto. El descenso de puntuaciones es más pronunciado en los grados superiores y en los últimos años. Es más grave en los tests de rendimiento de carácter verbal que en los numéricos. Éstos son los hechos y describen un fenómeno nacional.

¿Es preciso que nos preocupemos por los informes sobre el declive del rendimiento? La respuesta a esta pregunta en cierta manera retórica depende de dos circunstancias. En primer lugar no hay razón para preocuparse seriamente si los cambios que, después de todo son pequeños, constituyen fluctuaciones que dependen de circunstancias temporales como las alteraciones en el interés de los objetivos de los planes de estudio. En segundo lugar, el grado de preocupación refleja naturalmente la orientación de valores de la persona implicada en la evaluación de lo que están realizando las escuelas.

Los que conceden más interés a los objetivos tradicionales, desean un rigor académico y exigen una «vuelta a lo básico» tienen más razones para preocuparse que quienes conciben el papel educativo de la escuela en términos más amplios que el de inculcar ciertos fundamentos académicos.

Hay aquí un problema de costes-beneficios que a menudo se pasa por alto. Desde comienzos de la década de los sesenta los costes operativos en términos reales han estado creciendo considerablemente. La porción más abrumadora de tales costes corresponde a los gastos de personal. El problema de determinar si los niveles están o no están en declive podría ser secundario ante el problema de utilizar los recursos de personal en *funciones educativas básicas*. El problema de la justificación no estriba en determinar en primer lugar si la sociedad consigue estudiantes con una competencia formal y comercializable que compense el dinero que ha gastado en las escuelas, sino en saber si el dinero ha sido invertido de manera tal que promueva el logro de unos objetivos educativos básicos, *incluyendo* la competencia cognitiva infundida a los estudiantes.

33. A. Harnischfeger y D. E. Wiley, *ob. cit.*, pp. 115-116.

TEXTO 27

EL DILEMA DE LAS REFORMAS COMPREHENSIVAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EUROPA*[1]

por HENRY M. LEVIN

La institución escolar trata de responder a la vez a las demandas de la esfera política democrática, que giran sobre todo en torno a la generalización de las oportunidades de acceso igual a la enseñanza secundaria y superior, y las de la esfera económica capitalista, centradas en la exigencia de una fuerza de trabajo conformista, jerarquizada y estratificada de acuerdo con la estructura del empleo. Esta contradicción se manifiesta en cómo, a las grandes reformas comprehensivas de la enseñanza secundaria, siguen reacciones que tienden a diluir o minimizar sus efectos, restableciendo las desigualdades educativas o en el valor diferencial de la educación, tales como las restricciones de acceso a la Universidad, la diferenciación de los títulos universitarios o su pérdida relativa de valor en el mercado de trabajo. No obstante, las reformas desatan una mayor demanda de acceso y disparan las expectativas, con lo cual se configura una dinámica contradictoria que puede alentar nuevos cambios.

Introducción

Una de las reformas educativas más importantes de la Europa Occidental de los dos últimos decenios ha sido el intento de crear un sistema de escuela secundaria comprehensiva. Los sistemas educativos tradicionales de la Europa Occidental se han caracterizado por un enfoque dual de la educación secundaria consistente en instituciones secundarias académicas (por ejemplo, *Gymnasium* y *Lycée*) que preparaban a la juventud para las universidades, por un lado, y las escuelas secundarias dedicadas a estudios comerciales y profesionales para preparar a los jóvenes para el mercado laboral, por otro. El resultado fue que los estudiantes eran distribuidos mediante exámenes y otros dispositivos a una edad bastante temprana (entre los 10 y los 12 años) a sus futuras carreras en virtud del tipo de educación secundaria que podían obtener. En gran medida, los criterios de selección para cada tipo de institución estaban ligados muy íntimamente con la clase social y los antecedentes familiares de los estudiantes, en el sentido de que los niños procedentes de familias adineradas y más educadas dominaban las escuelas secundarias académicas, mientras que los procedentes de orígenes más modestos se encontraban en las escuelas profesionales y administrativas.

A finales de los cincuenta y principios de los sesenta prácticamente todas las naciones de la Europa occidental habían iniciado planes o bien para com-

* Título original: «The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe», *Comparative Education Review*, octubre de 1978. Traducción de Ana María Rubio Díez.

1. El autor agradece la ayuda de Rita Duncan y Joanne Kliejunas en la preparación de este manuscrito.

binar todos los estudios de secundaria en escuelas superiores comprehensivas a las que asistiría toda la juventud en esa etapa educativa (como en Suecia) o bien para iniciar una escuela secundaria inicial común con objeto de posponer la especialización hasta el nivel de secundaria superior (como en Francia).[2] En teoría, estos cambios permitirían a los jóvenes de diversos ambientes culturales obtener formación en las áreas académica y profesional a la vez, si lo elegían así, y les permitirían también elegir una carrera o cambiar de orientación profesional en una fecha mucho más tardía que las formas de escolarización más tradicionales. Además, al menos en algunos casos sería posible que los estudiantes que no se graduaran con el diploma académico tradicional, como el *baccalaureat* o el *abitur*, entraran en la universidad después de recibir el certificado en otros estudios.

Las discusiones históricas que subyacen a estas reformas se basaban en dos tipos de fundamentos. En primer lugar, se sostenía que, bajo el sistema tradicional, las escuelas tendían a reforzar las diferencias de clase proporcionando una educación más elitista a los estudiantes procedentes de ambientes sociales más opulentos que a los procedentes de otros más pobres.[3] Dado que estas diferencias educativas se traducían de una manera bastante directa en diferencias similares en logros, tales como el estatus laboral y la renta, se sostenía que el sistema educativo tradicional tendía a reproducir la estructura de clases de generación en generación. Por consiguiente, se creyó que las alteraciones de la estructura de la educación secundaria hacia la escuela comprensiva incrementaría la democratización de las oportunidades educativas y la movilidad social.

En segundo lugar, se afirmaba que las propias sociedades sufrían una pérdida de talento por los procesos de selección temprana y de canalización.[4] Los grandes artistas, inventores, hombres y mujeres de leyes, músicos y científicos potenciales que carecían de las ventajas necesarias para obtener la escolarización primaria de elite y conseguir los rendimientos y las orientaciones que serían necesarios para obtener la entrada en una escuela secundaria académica serían relegados a itinerarios de estudio y carreras inferiores. Por tanto, se creía que el sistema tradicional de educación secundaria no permitía desarrollar mucho del talento que estaba latente en las familias de las clases sociales inferiores y que esta pérdida de talento estaba creando necesariamente una sociedad con menos vitalidad, productividad, cultura y progreso que una sociedad en la que se identificaran y desarrollaran los talentos de todos sus miembros.

2. Son buenas descripciones y análisis de las tendencias de la educación secundaria en Europa occidental: *Development of Secondary Education*, París, OECD, 1969, y Torsten Husen, *Social Background and Educational Career*, París, OECD, 1972, cap. 4.

3. Véase Husen Ibid; véase también Torsten Husen, *Social Influences on Educational Attainment*, París, OECD, 1975.

4. Este punto de vista se discute ampliamente en Torsten Husen, *Talent Equality and Meritocracy*, Europa 2000, proyecto 1, volumen 9 (The Hague, Martinus Nijhoff, 1974). Sin embargo es demasiado abstracto para evaluarlo con respecto a la reforma educativa, por lo que no volverá a tratarse en este ensayo. También podría añadirse que es un punto de vista intelectual antes que una cuestión política. Por el contrario, el argumento de la igualdad es concreto y político.

El propósito de este ensayo es evaluar el papel de las reformas de la escuela secundaria comprensiva y el dilema que plantean para satisfacer sus intenciones putativas. De una manera más específica, se afirmará que los sistemas educativos de la Europa occidental tienen funciones dobles. Por un lado, deben contribuir a reproducir el trabajo asalariado para los sistemas del capitalismo monopolista que dominan las economías de la Europa occidental; por otro, deben representar el principal agente que proporcione igualdad y movilidad a la gran mayoría de las poblaciones de esos países. Pero hay una incompatibilidad básica entre estos dos papeles si las necesidades de reproducción de la producción capitalista precisan resultados educativos muy desiguales, mientras que la ideología del sistema educativo tiende a inspirar expectativas y políticas de mayor igualdad y expansión de la escolarización para satisfacer las aspiraciones de movilidad social.

En gran medida, la historia de la escolarización en la Europa occidental se refleja en la lucha entre estos dos objetivos. El principal foco de este estudio es proporcionar un sistema interpretativo para entender el efecto de la reforma escolar comprehensiva dentro de este sistema conflictivo. La escuela secundaria más tradicional colocaba un énfasis mayor en la reproducción, la estratificación y la jerarquía que en la igualdad de oportunidades o ingresos. Por el contrario, el movimiento de escuela secundaria comprehensiva representa un intento por dar un peso relativamente mayor a los aspectos igualitarios de la educación secundaria, reduciendo a la vez la reproducción intencional de las desigualdades en las características del trabajador a este nivel. En este ensayo sugeriré las formas mediante las cuales el sistema educativo está, a la vez, resistiéndose y acomodándose a las reformas mientras que, en última instancia, desvía la reproducción y la distribución de responsabilidades a otros niveles de escolarización e instituciones.[5]

El dilema al que se enfrenta el movimiento hacia una escuela secundaria comprehensiva es el mismo al que se enfrentan todas las reformas educativas liberales que intentan igualar las oportunidades educativas bajo un sistema de capitalismo de monopolio. En tanto en cuanto persistan las desigualdades estructurales de la producción capitalista y sus inequidades asociadas en el estatus adulto, todo el sistema de escolarización debe continuar reproduciendo esas desigualdades. Esto significa que la mayor igualdad en el tratamiento educativo al nivel de secundaria debe ser compensada necesariamente incrementando las desigualdades al nivel de postsecundaria y en la traducción de la educación en puestos de trabajo en el mercado laboral, si se pretende reproducir la fuerza de trabajo capitalista. Es decir, la preparación y la distribución desigual de los trabajadores para la jerarquía del trabajo precisará desigualdades compensatorias a algún nivel superior si se introducen reformas educativas igualitarias a un nivel inferior.

5. Estos conflictos se tratan a un nivel más general en Henry M. Levin, «Educational Opportunity and Social Inequality in Western Europe», *Social Problems*, 24, n.º 2, diciembre de 1976, pp. 148-172.

Funciones de la escolarización e implicaciones para las reformas igualitarias

La incompatibilidad de las reformas educativas igualitarias con la reproducción eficiente del trabajo asalariado para las estructuras laborales del capitalismo del monopolio puede entenderse mejor si se examina el papel de la escolarización en términos más específicos. El análisis de las funciones de la escolarización en las sociedades capitalistas avanzadas sugiere tres papeles interrelacionados: (1) Reproducción de las destrezas para la producción capitalista; (2) reproducción de las relaciones sociales de la producción capitalista; (3) reproducción de la ideología de la educación como un distribuidor apropiado de la situación laboral y la creencia asociada de movilidad e igualdad sociales a través de la educación.[6]

La reproducción de las destrezas necesarias para el lugar de trabajo representa una función de la escolarización aceptada de una manera bastante generalizada. El que estos requisitos representen habilidades técnicas específicas que son útiles sólo para trabajos particulares, u otros generales, como la competencia en el cálculo o el alfabetismo que proporciona acceso a una variedad de trabajos y a preparación ulterior es una distinción menos importante que la formación especializada. Desde una perspectiva marxista, este aspecto de la escolarización contribuye al trabajo como una fuerza de producción incrementando su productividad a la vez que se desvía gran parte del coste de esta preparación del capitalista a la propia población.

Una segunda función, y muy relacionada, de las escuelas es su preparación de la juventud para las relaciones sociales de la producción capitalista.[7] Básicamente el condicionamiento de la juventud a un contexto organizativo dominado por la jerarquía, la especialización de la función, la competencia por la recompensa y la alienación del proceso y el producto de su actividad escolar tiende a reproducir el valor, las actitudes y las expectativas para reproducir las relaciones sociales del lugar de trabajo capitalista. Como han demostrado Bowles y Gintis, los aspectos organizativos de la escolarización han contribuido a la formación de trabajadores que se integran fácilmente en el sistema capitalista de producción. De esta forma, las escuelas sirven para cimentar el control y la dominación de la clase capitalista sobre su fuerza de trabajo y la extracción de excedentes para el proceso de acumulación de capital. En gran medida, el hecho de que la fuerza laboral tienda a dividirse contra sí misma, a buscar recompensas extrínsecas antes que satisfacción intrínseca de su trabajo, a ser disciplinada y dócil dentro del contexto de trabajo capitalista y a acomodarse a la dureza de la vida de trabajo capitalista es un reflejo de los años de condicionamiento a lo largo de las dimensiones correspondientes del proceso de escolarización.

6. Este sistema analítico se trata con mayor extensión en Henry M Levin, *Workplace Democracy and Educational Planning*, París, International Institute of Educational Planning, UNESCO, 1978.

7. Puede encontrarse un análisis amplio en S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic, 1976.

Por último, las escuelas tienen un papel ideológico importante, contribuyendo a la creencia de que las posiciones en la jerarquía capitalista vienen determinadas fundamentalmente por el mérito, como se refleja en el logro educativo del individuo.[8] Es decir, la escolarización se considera como un dispositivo legítimo para distribuir puestos de trabajo y rentas, y la movilidad y la igualdad parecen ser posibles sólo si uno es lo suficientemente brillante y trabajador como para obtener una educación suficiente. En conjunto, estos componentes ideológicos sugieren una legitimidad para las credenciales educativas como un dispositivo para distribuir las posiciones laborales y sociales, así como la opinión de que la movilidad social viene determinada por la diligencia propia en el ambiente educativo. En gran medida, esta ideología subyace a la fuerte demanda de mayor participación educativa y expansión, conforme las familias han intentado mejorar la posición social de sus descendientes a través del vehículo escolar. Además, este incentivo de expansión educativa ha creado una exigencia tan fuerte de más escolarización que no es necesario obligar para garantizar cifras adecuadas de trabajadores especializados y apropiadamente socializados para el sistema en expansión de la producción capitalista.

Pero, si bien todas estas tres funciones han sido importantes para comprender el papel de la escolarización en la expansión del capitalismo y el proceso de acumulación de capital, hay una incompatibilidad básica entre ellas. Por esa razón, ya que las escuelas se han convertido en la esperanza principal de movilidad social para la gran mayoría de la población, la esperanza de justicia de las oportunidades educativas se ha convertido en una parte importante de la ideología predominante de la escolarización. Es decir, para asegurar una apariencia de justicia y apertura en la búsqueda de movilidad social entre los estudiantes de diferentes orígenes sociales, las escuelas deben proporcionar una apariencia de igualdad de tratamiento o de democratización de las oportunidades. Sin embargo, las mismas ventajas políticas, económicas y sociales que poseen las familias de orígenes sociales superiores asegurarán que sus hijos puedan obtener más y mejor educación que los jóvenes de orígenes más modestos. Esto es, en un sistema capitalista las escuelas tenderán a reproducir la jerarquía de clase social de generación en generación, de manera que las diferencias educativas entre niños contribuirán a prepararlos para posiciones sociales similares a las de sus padres.

Esta tendencia a la reproducción, por parte de las escuelas, de la jerarquía de los requisitos laborales para la perpetuación de las relaciones desiguales del capitalismo monopolista, a la vez que representa el principal instrumento para asegurar la democratización de la oportunidad y la movilidad social, crea un dilema. Por un lado, habrá intentos persistentes para adoptar reformas educativas que eliminen los efectos de clase social sobre la

8. Véase el gran énfasis que se pone en el componente ideológico de la educación en Louis Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Nueva York, Monthly Review Press, 1971, pp. 127-186, y Christian Baudelot y Roger Establet, *L'École capitaliste en France*, París, Librairc François Maspero, 1975.

estructura y el funcionamiento de las escuelas con objeto de satisfacer las expectativas de igualdad de oportunidades. Pero, por otro lado, habrá presión para continuar la selección, preparación y distribución de los estudiantes de manera diferencial dentro del sistema educativo con el fin de prepararlos para los papeles desiguales de la producción capitalista. En resumen, hay una incompatibilidad básica entre las reformas educativas liberales que proceden de la ideología de igualdad de oportunidades y las exigencias antiigualitarias para la socialización de los trabajadores de la jerarquía de trabajo capitalista.

La historia de la educación en la Europa occidental y en Estados Unidos se caracteriza por tensiones y luchas entre las fuerzas políticas liberales, que presionan a favor de la igualdad, y las económicas, que buscan la desigualdad. Si bien la escuela secundaria europea tradicional estaba basada en la premisa de la provisión de oportunidades educativas muy desiguales en función de los orígenes de clase social de los estudiantes, el sistema funcionaba con mucha eficacia en la preparación y distribución de los trabajadores de una manera no complicada hacia los diferentes niveles de producción capitalista. Las escuelas de secundaria académicas seleccionaban relativamente pocas personas que seguirían a la universidad, donde se prepararían para puestos ejecutivos y profesionales. Las escuelas secundarias profesionales preparaban un número apreciablemente mayor de personas para puestos especializados, y la mayoría de la población era preparada sólo hasta el nivel de escolarización obligatorio o menos con perspectivas de conseguir sólo un trabajo semiespecializado o no especializado y elevados niveles de desempleo o infraempleo. Dependiendo de la cantidad y del tipo de educación que cada persona recibía, la asignación a la universidad o a la estructura laboral era clara, aunque rara vez conducía a un nivel elevado de movilidad social.

Pero el movimiento hacia una experiencia y una oportunidad educativas secundaria casi uniformes ha significado que ya no se puede contar con la escuela secundaria como la institución crucial de selección y preparación de la juventud para habilidades, valores, expectativas y comportamientos diferenciales que llenen los escalones de la jerarquía de trabajo capitalista. Una mayor igualdad al nivel de secundaria debe ser compensada con una mayor desigualdad a un nivel algo superior, si han de cumplirse las necesidades de reproducción del capitalismo. En el resto de este ensayo sugeriré la acomodación del sistema de educación de postsecundaria y del mercado laboral a la preservación de la tarea de reproducción de trabajadores para las posiciones desiguales de la jerarquía capitalista, mientras la educación secundaria se vuelve más igualitaria.

El efecto del movimiento por la escuela secundaria comprehensiva

La forma y ejecución del movimiento por la escuela secundaria comprehensiva ha variado considerablemente de un país a otro de la Europa Occidental. Aunque estas diferencias no se van a revisar con detalle en este ensayo interpretativo, es importante observar los rasgos generales que caracterizan el

movimiento.[9] La concepción central que domina el enfoque es el intento de incrementar la comunidad de opciones, experiencias y resultados al nivel de secundaria con un movimiento resultante hacia una mayor igualdad de acceso a la universidad y otras formas de educación postsecundaria. La reforma estructural de la escuela secundaria ha girado en torno al intento de establecer una escuela común al nivel de secundaria inicial para todos los estudiantes, a la vez que se intenta restringir la especialización de los estudios a nivel de secundaria superior. En algunos países, las escuelas de secundaria de segundo grado son también comprehensivas, con oportunidades para que los estudiantes emprendan estudios generales o académicos y profesionales.

El intento general es proporcionar un conjunto común de opciones para todos los estudiantes hasta un período relativamente tardío de la escuela secundaria, aunque hay grandes diferencias en la ejecución de unos países a otros. Por ejemplo, sólo en algunos países escandinavos se encuentran escuelas de secundaria completamente comprehensivas en el ámbito nacional. En Suecia, las escuelas secundarias son completamente comprehensivas y matriculan a la mayoría de los jóvenes en edad de estudiar secundaria.[10] Por el contrario, la antigua Alemania Occidental casi no ha progresado hacia la implantación de su plan de escuelas secundarias comprehensivas y otros países se encuentran entre estos dos casos.[11]

Sin embargo, hay otros aspectos del movimiento de escuela secundaria comprehensiva que son también importantes, aun cuando no deriven del movimiento hacia un programa de escuela comprehensiva en sí mismo. Estos aspectos derivan del intento concomitante de aumentar el acceso a la universidad y las oportunidades de acceder a los estudios de postsecundaria de una

9. Una buena fuente general es *Development of secondary education*. Además, cada país tiene documentos preparados por sus Ministerios de Educación que proporcionan una descripción. También se encuentran discusiones y análisis excelentes en el *Examen de las políticas nacionales educativas* emprendido por la OCDE y publicado en los últimos años por muchos países. Por ejemplo, véanse los volúmenes de los Países Bajos (1976), Suecia (1969), Inglaterra y Gales (1975), Francia (1971), Noruega (1976) e Italia (1969), todos disponibles en la OCDE en París. Véanse también W. R. Fraser, *Reforms and Restraints in Modern French Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1971; S. Marklund y Par Soderberg, *The Swedish Comprehensive School*, Londres, Longmans, 1967; Arthur Hearnden, *Education in the Two Germanies*, Oxford, Blackwell, 1974; puede encontrarse un análisis comparativo entre Francia, Alemania Occidental, Suecia e Inglaterra en Arthur Hearnden, *Paths to University: Preparation, Assessment, Selection*, Londres, Schools Council Publications, Macmillan Education, 1973; una comparación entre los países europeos occidentales incluidos en el Estudio Internacional de Rendimiento Educativo en A. H. Passow *et al.*, *The National Case Study: An Empirical Comparative Study of Twenty-one Educational Systems*, Nueva York, Wiley, 1976.

10. Si se desea una discusión de las dinámicas véase Arnold J. Heidenheimer, «Achieving Equality through Educational Expansion: Problems in the Swedish Experience», *Comparative Political Studies*, 10, n.° 3, octubre de 1977, pp. 413-432, y Rolland G. Paulston, *Educational Change in Sweden*, Nueva York, Teachers College Press, 1968.

11. En Hans N. Weiler, *The Politics of Educational Innovation: Recent Development in West German School Reform, a Report Prepared for the National Academy of Education*, Stanford, Calif., Stanford University Press, School of Education, 1973, puede encontrarse una discusión profunda de la situación en Alemania Occidental. Un análisis muy útil de las políticas comparativas de las reformas sueca y de Alemania Occidental es Arnold J. Heidenheimer, «The politics of Educational Reform: Explaining Different Ourcomes of School Comprehensivization Attempts in Sweden and West Germany», *Comparative Education Review*, 18, n.° 3, octubre de 1974, pp. 338-410.

manera más general para los estudiantes que no persiguen el tradicional certificado académico de secundaria.[12] Si bien, tradicionalmente, sólo los poseedores del certificado académico de secundaria podían entrar en la universidad, el movimiento por la escuela secundaria comprehensiva se ha asociado también con una flexibilización de los requisitos de elegibilidad para los estudios de postsecundaria. Bajo esta liberalización, se ha permitido la entrada de estudiantes con otros certificados de secundaria distintos del programa académico general al menos a aquellas ramas de la universidad que eran apropiadas para su área de formación.

Por último, el movimiento hacia una educación secundaria comprehensiva ha sido testigo también de una apertura de otras vías hacia la universidad a través de la provisión de un conjunto alternativo de requisitos con respecto a la edad, exámenes, curso breve de estudios preuniversitarios u otras vías alternativas. Así pues, en la antigua Alemania Occidental, tan recalcitrante en lo que se refería a iniciar las escuelas comprehensivas, ha existido la *Zweiter Bildungsweg* o el segundo camino a la universidad para los estudiantes que no han sacado el *Abitur*.[13] Aunque estos son estudiantes en su mayoría mayores que han trabajado y estudiado simultáneamente durante una serie de años antes de poder entrar en la universidad, han representado una porción significativa de los universitarios alemanes en los recientes años. Por tanto, el concepto de escuela secundaria comprehensiva se ha ampliado más allá de la propia escuela a una apertura de los requisitos de ingreso para la educación superior.

Antes de considerar el efecto de estas reformas, es importante destacar que tendían a ser muy controvertidas. En países como la antigua Alemania Occidental, ha habido una inmensa oposición de los portavoces del comercio, la industria, las autoridades educativas estatales y los líderes de los dos principales partidos políticos.[14] Por tanto, es poco sorprendente que Alemania haya hecho pocos progresos en la dirección de la implantación de la escuela comprehensiva. Pero, incluso en los países como Inglaterra, con un enfoque comprehensivo bastante completo, en los últimos años ha habido «reacción». Por ejemplo, en un reciente editorial del *Sunday Times*: «Muchas escuelas comprehensivas, como muchos edificios de apartamentos, son producto del apasionado brutalismo social de principios de los años sesenta. Enormes y caóticas, las peores han conseguido el efecto opuesto de lo que pretendían sus creadores. Lejos de dar a cada niño una nueva y mejor oportunidad, han despersonalizado la educación, reducido los niveles de enseñanza y hecho de la escuela un lugar incómodo donde estar. Además, la idea comprehensiva, aunque susceptible de muchas interpretaciones, ha sido apoyada por una ideología que tendía a fomentar los peores excesos. Sus profetas más volubles proponían un modelo extremo como el ideal.» El redactor continúa pidiendo

12. Para una discusión de las tendencias, remitirse a Jean-Pierre Pellegrin, «Admission Policies in Post-Secondary Education», en *Towards Mass Higher Education*, París, OECD, 1974, pp. 63-104.

13. Otro ejemplo de una vía alternativa a la universidad en la antigua Alemania Occidental es *Fachoberschule*, véase J. P. E. Hall, «An Alternative Way to Tertiary Education: West Germany's Fachoberschule», *Comparative Education*, 10, n.° 2, junio de 1974, pp. 121-129.

14. Véase Heidenheimer (nota 11).

«escuelas de elección» apoyadas por subvenciones directas o bonos para proporcionar de nuevo variedad en la educación.[15] La cuestión es que el movimiento por la escuela comprehensiva sigue estando muy politizado, con muchos países que han fracasado en la implantación completa incluso de los planes de gabinete. Aun cuando los planes se hayan ejecutado, no son inmunes al ataque político y a la alteración presente y futura.

Hay dos efectos principales del movimiento de escuela comprehensiva que podrían examinarse dentro de la educación secundaria. Son hasta qué punto las escuelas han tendido a igualar los recursos dedicados a la educación secundaria entre los niños procedentes de diferentes orígenes sociales y hasta qué punto han tendido a igualar la conclusión de la escuela secundaria y el acceso a la educación postsecundaria entre los jóvenes de diferentes orígenes.

Utilizando el Estudio Internacional del Rendimiento Educativo, Richard Noonan examinó la relación entre la provisión de recursos educativos a los estudiantes y la clase social de la que procedía el estudiante para los datos recogidos en 1964.[16] Se incluyeron en este análisis siete países europeos occidentales. En general, parece que los países caracterizados como comprehensivos mostraban relaciones más débiles entre los gastos sociales y el origen social de los estudiantes que los países con escuelas secundarias más selectivas. Por tanto, hay ciertas pruebas de que las escuelas comprehensivas están asociadas con modelos más igualitarios de distribución de los recursos.

Esto plantea la cuestión del grado en que la escuela secundaria comprehensiva produce un efecto igualitario en el logro del estudiante entre grupos sociales diferentes. Tanto en el primer estudio realizado por la Asociación Internacional de la Educación (International Education Association [IEA]) del logro en matemáticas como en los últimos sobre la lectura, los idiomas, la ciencia y la literatura, se encontró que el origen familiar era el mejor factor de predicción de logro del estudiante en los países de Europa occidental en la muestra de la IEA.[17] Sin embargo, dada la indicación de que los recursos escolares se distribuyen de una manera más equitativa en los sistemas de escuela comprehensiva y que la estructura de dichas escuelas es más equitativa que la encontrada en las escuelas secundarias selectivas, es importante averiguar si el enfoque de escuela comprehensiva tiende a reducir las diferencias en cuanto al logro relacionadas con la clase social. Noonan no pudo encontrar dicho efecto independiente de la escuela comprehensiva en la distribución de los resultados de logro.[18] Por tanto, no existen pruebas de que las escuelas comprehensivas hayan alterado la relación tradicional entre los orígenes de clase social y los logros académicos, según se reflejan en los exámenes de rendimiento normalizados.

15. *London Sunday Times*, 25 de septiembre de 1977.

16. Richard Noonan, *School Resources, Social Class, and Student Achievement*, Nueva York, Wiley, 1976, pp. 84-89.

17. Si se quiere un resumen véase Robert Thorndike, «The Relation of School Achievement to Differences in the Backgrounds of Children», en *Educational Policy and International Assessment*, A. Purves y D. Levine (eds.), Berkeley, McCutchan, 1975, capítulo 4. .... David A. Walker, *The IAE Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-one Countries*, Nueva York, Wiley, 1976.

18. Véase Noonan, pp. 99-100.

En general, pues, las desigualdades tradicionales en el logro educativo a lo largo de las dimensiones de clase social parecen reproducirse dentro del sistema de secundaria comprehensiva. Si esto se debe a un fracaso en la ejecución apropiada de la educación comprehensiva o al efecto dominante de la clase social en el logro educativo incluso dentro del sistema comprehensivo no es evaluable en función de los estudios existentes. De hecho, son necesarios estudios más refinados de los efectos de las escuelas comprehensivas existentes sobre los patrones de rendimiento antes de que se pueda determinar incluso su potencial en esta dirección. Sin embargo, es razonable suponer que gran parte de la reproducción diferencial de los estudiantes para las relaciones de trabajo capitalista sigue llevándose a cabo al nivel de secundaria, incluso después de haberse iniciado las reformas comprehensivas existentes.

Pero si la escuela secundaria comprehensiva ha superado la fuerte oposición a su ejecución en algunos países y sigue reproduciendo el patrón tradicional de logro por clase social del estudiante, ha tenido seguramente el efecto de estimular matriculaciones tanto en el nivel secundario como en el postsecundario. Por ejemplo entre 1960 y 1970 los aumentos de los porcentajes de matriculación de los grupos de edad elegibles fueron del 2-6 % en el nivel de secundaria y del 4-9 % en el de postsecundaria.[19] La magnitud de estos porcentajes de incremento de la participación puede ilustrarse mejor observando que un aumento compuesto de los porcentajes de participación de alrededor del 7 % representa una duplicación de la participación en sólo 10 años.

Hay varias razones para que las escuelas secundarias comprehensivas hayan tenido un papel importante en estimular los porcentajes de matriculación y de participación. En primer lugar, su existencia ha tendido a elevar las aspiraciones de llegar a la universidad y de concluir el nivel superior de secundaria.[20] En segundo lugar, ha tendido a abrir vías adicionales de elegibilidad para la educación postsecundaria, incrementando los tipos de certificados escolares que son aceptables al nivel de postsecundaria, así como estableciendo otras vías de acceso fuera del modelo de escuela secundaria tradicional. En la siguiente sección revisaremos el efecto de estos aumentos de matriculación sobre la estratificación social en la educación postsecundaria y en los mercados laborales.

Mayor estratificación social en la educación superior y mercados laborales

La escuela secundaria tradicional de la Europa occidental representaba la institución principal para la preparación de los estudiantes hacia carreras y

19. *Educational Statistics Yearbook*, vol. 1, *International Tables*, París, OECD, 1974, tabla 20; véase también *Development of Secondary Education*, capítulos 1 y 2.

20. En Husen, *Social Background and Educational Career*, pp. 116-124, se discute esta afirmación y se presentan las pruebas que la apoyan. Si se quiere un tratado más general sobre los factores que afectan a la exigencia de educación y sus pruebas, véase Kjell Harnqvist, «Individual Demand for Education», París, OECD, agosto de 1976.

ocupaciones diferentes, y su distribución en ellas. Pero conforme han ido alcanzando cada vez más estudiantes las escuelas de secundaria comprehensiva o han podido entrar en una educación superior a través de vías alternativas, el papel de estratificación ocupacional debe recaer cada vez más en el sistema de educación superior y en el mercado laboral. Esto es, cuando sólo pequeñas proporciones de la población (procedentes fundamentalmente de ambientes de elite) persiguen la educación universitaria, hay poca necesidad de políticas de matrícula selectiva o de procesos de estratificación poderosos dentro del sector de la educación superior. Pero conforme cada vez más porciones de la población pueden optar a una educación superior en virtud de la escuela secundaria comprehensiva y sus reformas, son el sistema de educación superior y el mercado laboral los que deben hacerse cada vez más responsables de la preparación y distribución de las personas a la jerarquía laboral capitalista y estatal.

En resumen, la mayor igualdad en el nivel secundario debe conducir necesariamente a mayores desigualdades en los niveles educativos subsiguientes. En esta sección deseo revisar una serie de cambios que han tenido lugar en la educación superior de la Europa occidental, que reflejan esta tendencia hacia la acomodación de una carga creciente de este papel. Entre estos cambios se cuentan el aumento de las políticas selectivas de ingreso, la dilución de los recursos, la mayor diferenciación de clase entre los tipos de instituciones, la elevación de los porcentajes de estudiantes que no acaban la carrera o que abandonan y los efectos del exceso de licenciados en el mercado laboral. Se afirmará que todos estos dispositivos sirven para estratificar la población educativa superior en función de los logros diferenciales por clase social, de manera que los jóvenes procedentes de orígenes superiores continuarán manteniendo sus posiciones ventajosas sobre aquellos procedentes de orígenes inferiores. De una manera más específica, será probable que la juventud más aventajada obtenga el ingreso en las instituciones más prestigiosas de educación postsecundaria, estudie en los campos más prestigiosos, complete sus estudios y obtenga puestos laborales apropiados. Las personas de origen trabajador será más probable que consigan ingresar en instituciones y campos de estudio menos prestigiosos, y más probable que abandonen antes de completar la licenciatura. También será menos probable que conviertan sus logros educativos en trabajos apropiados.

POLÍTICAS SELECTIVAS DE INGRESO[21]

Bajo el enfoque tradicional, los estudiantes en posesión de los certificados de secundaria apropiados estaban automáticamente autorizados a entrar en las universidades en campos consonantes con sus certificados. Si bien unas pocas de las instituciones más de elite precisaban de exámenes u otros procedimientos de ingreso (por ejemplo, las *grandes écoles*), representaban una excepción. Sin embargo en los últimos años ha proliferado mucho en la Europa occidental la adopción de políticas selectivas de ingreso tanto para campos de estudio como para instituciones particulares. En particular, se han caracterizado por políticas de matriculación limitada basadas en exámenes o en *numerus clausus* los campos de estudio (como Medicina, Odontología, Veterinaria, Ingeniería, Ciencias y, en algunos casos, Derecho) que es más probable que conduzcan a carreras profesionales lucrativas. La expresión *numerus clausus* se refiere al uso de políticas de ingreso basadas en la clasificación del estudiante en función de su nota media en la escuela secundaria. En el otoño de 1977, alrededor de una tercera parte de los 150.000 solicitantes de los estudios que eran más solicitados entre los estudiantes de Alemania Occidental fueron rechazados pese al derecho constitucional a la educación de todos los que estén cualificados.[22] Si bien dichos estudiantes cumplían los requisitos tradicionales de ingreso, su nota media no era adecuada para obtener plaza en situación de ingreso competitivo. Ni que decir tiene que el *numerus clausus* representa un dispositivo restrictivo que afecta más a las clases inferiores que no tienen el respaldo familiar y los recursos para obtener el rendimiento y las calificaciones de los estudiantes de familias más aventajadas.

Por tanto, aun cuando la juventud de una clase social inferior pueda conseguir acceder a las universidades es probable que sea en las instituciones y los campos de estudio menos selectivos. Por ejemplo, si bien alrededor del 25 % de los estudiantes varones de educación superior sueca en 1972-1973 procedían de familias trabajadoras y el 15 % de familias cuyo padre tenía una licenciatura, el porcentaje de varones de clase trabajadora que estudiaban Derecho y Medicina era del 4,4 % y del 1,5 %, respectivamente, con cifras comparables para el grupo de clase social superior del 7,7 % y del 7,3 %, respectivamente.[23] Deberíamos tener en cuenta que Suecia tenía con toda seguridad el sistema educativo más igualitario de la Europa occidental, de manera que los datos para los otros países probablemente demostrarían incluso mayores disparidades en la participación de las clases sociales en los campos de prestigio.[24]

DILUCIÓN DE LOS RECURSOS

Uno de los efectos de la expansión del sector de postsecundaria en general y de las universidades en especial ha sido la dilución de los recursos de la enseñanza.[25] Específicamente han aumentado las matrículas a un ritmo bas-

21. Un análisis amplio puede encontrarse en los ensayos de Jean Pierre Pellegrin, «Quantitative Trends in Post-Secondary Education», en *Towards Mass Higher Education*, París, OECD, 1974.

22. Gunter Kloss, «West Germany: Entry Limitations Likely to Be Modified from Next Summer», *Times Higher Education Supplement*, n.° 319, 16 de diciembre de 1977.

23. Ministerio de Estadística, Suecia, *Hogskolestatistik*, Estocolmo, Ministry of Statistics, 1976, vol. 2.

24. Véase el análisis en *Education, Inequality and Life Chances*, París, OECD, 1975, 1:168.

25. Se encuentra una evaluación para Francia en *L. Levy-Garboua*, «The Development of Mass University Education in France and the Student Dilemma», occasional paper, París, CREDOC at University of Paris-Nord, 1975, pp. 10-12.

tante más rápido que el profesorado cualificado, el personal administrativo y las instalaciones. El resultado es que el enorme incremento de matrículas ha creado una reducción de los recursos relativos y del tiempo del profesorado disponible para la enseñanza. La universidad de Roma fue construida para 20.000 estudiantes, pero en la actualidad atiende a una matrícula de casi 200.000.[26] Si bien éste es un caso extremo, la existencia de universidades que duplican o triplican las matrículas para las que fueron diseñadas es típica. Además, las vías e instituciones de estudio más prestigiosas (por ejemplo, las *grandes écoles*) se han visto menos afectadas por esa dilución que las carreras y universidades en las que ha habido un mayor impacto de los estudiantes procedentes de orígenes obreros y de clase media. Por ejemplo, el campus de Vincennes de la universidad de París, que está especialmente orientado hacia los estudiantes de origen obrero, tiene una proporción estudiante-personal de 80 a 1, cuatro veces la media francesa.[27]

AUMENTO EN LOS PORCENTAJES DE ESTUDIANTES QUE NO ACABAN O QUE ABANDONAN

La combinación de las escasas oportunidades laborales en los campos para los que consiguen entrar en la universidad y la relativamente poca calidad de la instrucción ha servido también para aumentar el porcentaje de alumnos que no acaban o que abandonan, especialmente entre los estudiantes de origen de clase baja.[28] Es mucho más fácil desalentar a estos estudiantes, porque no están preparados para afrontar el rigor de las clases llenas de gente y los laboratorios y bibliotecas insuficientes, y menos pueden permitirse pagar alternativas como tutores privados y otra enseñanza que les permita prepararse para los exámenes. En Francia, se ha calculado que el porcentaje de abandonos durante los dos primeros años de formación universitaria es de hasta el 50 %.[29] Las universidades de Roma, Milán y Nápoles han informado de porcentajes de abandono de más del 50 %. En áreas tan pobres como Palermo, sólo el 10 % de los estudiantes que estudian Comercio y sólo el 30 % de los que estudian Económicas completan sus licenciaturas.[30]

MAYOR DIFERENCIACIÓN DE CLASE ENTRE LAS INSTITUCIONES

Dentro del sector educativo postsecundario hay una creciente diferenciación de estatus y formación para acomodar a los estudiantes de diferentes clases sociales. Por tanto, mucha de la expansión de la educación postsecundaria que

26. Uli Schmetzer, «Italy: Enrollments at Last Begin to Show Downward Trend», *Times Higher Education Supplement*, n.º 318, 9 de diciembre de 1977.
27. *Manchester Guardian Weekly*, 23 de octubre de 1977.
28. Levy-Garbuoa señala también el aumento del porcentaje de fracasos en los exámenes en Francia, pp. 12-16.
29. *Manchester Guardian Weekly*, 23 de octubre de 1977.
30. Véase Schmetzer.

absorbe al estudiante procedente de clases sociales inferiores ha tenido lugar en centros de educación superior de ciclo corto o en institutos técnicos que son en parte comparables a los colegios comunitarios de Estados Unidos.[31]

En alguna de esas instituciones, el estudiante que completa satisfactoriamente su curso puede acceder a las materias y niveles correspondientes de la universidad. Los procedimientos de ingreso y otros factores tienden a promover estos estudios como la versión de la educación secundaria que se adjudica al estudiante de clase baja para darle una oportunidad al nivel de postsecundaria.[32] Ésta es una solución más barata y más «realista» para proporcionar educación a la juventud de clase baja que les preparará para carreras asequibles, dado que pocos continúan al nivel universitario. El coste público es sólo de alrededor de una tercera parte a la mitad del coste de la universidad para cada estudiante-año,[33] y los estudiantes emprenden menos años de estudios.

Un segundo método de diferenciación de clase de las instituciones es el nuevo énfasis puesto en el «aprendizaje a distancia» y otras alternativas no tradicionales a la universidad. Si bien se puede decir mucho sobre el enfoque imaginativo de la universidad abierta de Gran Bretaña, está claro también que dichas alternativas están diseñadas fundamentalmente para personas de orígenes obreros que no pueden asistir a universidades más prestigiosas. Además, se dice que su principal ventaja es su relativamente bajo coste por unidad de instrucción,[34] un factor que es importante sólo para las instituciones que atienden matrículas de universidad de clase baja y no a los estudiantes de Oxford, Cambridge y las más conocidas universidades con solera.

La tendencia hacia una mayor diferenciación de clase en la educación postsecundaria es también evidente en las recientes tentativas para crear reformas de los currícula y de la administración tradicionales de las universidades. En la República Federal de Alemania la gran responsabilidad que tenía el gobierno de los sesenta con el estudiante se ha visto erosionada en gran medida en los setenta por la creación de instituciones que son más sensibles a las «necesidades» del estado y la comunidad empresarial. En Francia, el gobierno ha creado una reforma para incrementar la influencia de la comunidad empresarial tanto en el currículum como en la política universitaria para mejorar la preparación universitaria. Por tanto, parece haber presiones para sustituir el ambiente más intelectual y académico de la universidad tradicional por una orientación hacia la inculcación de habilidades y expectativas más

31. Véase *Short-Cycle Higher Education*, París, OECD, 1973.
32. Véase la revisión del *Fachoberschule* de Alemania Occidental en Hall (véase la nota 13). Véase también Samuel Bowles, «The Integration of Higher Education in the Wage Labor System», *Review of Radical Political Economy*, 6, n.º 1, 1974, pp. 100-133; y Jerome Karabel, «Community Colleges and Social Stratification», *Harvard Educational Review*, 42, n.º 4, noviembre 1974, pp. 521-562 para un análisis de estos tipos de desarrollos de la promoción de la estratificación de clase en la educación superior.
33. *Short-Cycle Higher Education* proporciona cálculos del coste para varios países y tipos de ofertas.
34. Keith H. Lumsden y Charles Ritchie, «The Open University: A Survey and Economic Analysis», *Instructional Science* 4, n.º 3/4, octubre 1975, pp. 237-292.

prácticas, en particular en los campos superpoblados por juventud de clase obrera y clase media-baja.[35]

EDUCACIÓN SUPERIOR Y MERCADOS LABORALES[36]

Por último, el exceso de licenciados universitarios en el mercado laboral ha aumentado la dependencia del origen social para la obtención de empleo. Si bien la juventud más aventajada puede proseguir las carreras y los estudios más prestigiosos en las instituciones de elite, el estudiante de un origen menos aventajado debe establecerse en instituciones y campos que ofrecen menos prestigio y pocas posibilidades profesionales. Por tanto, los elevados niveles de desempleo e infraempleo de los licenciados universitarios entre la juventud europea occidental los están sintiendo más los estudiantes procedentes de orígenes sociales inferiores. Es probable que dichos estudiantes padezcan el hecho de que están licenciados en campos menos prestigiosos y que sus títulos proceden de instituciones menos prestigiosas; también tienen menos recursos familiares y conexiones para encontrar el empleo adecuado. Aun cuando no abandonen en una etapa inicial, sus perspectivas laborales se ven empañadas por el enorme exceso de licenciados en la mayoría de los campos. En los últimos años, el porcentaje de desempleo para los licenciados de la universidad de Francia ha superado el correspondiente a los que sólo tienen el bachillerato. En la antigua Alemania Occidental se calcula que en el futuro próximo sólo un licenciado de cada tres podrá conseguir un trabajo equivalente a su formación.[37] Y el futuro más lejano no parece más brillante, ya que las economías de la Europa occidental se han quedado atascadas con elevados costes de energía, dislocaciones estructurales y una lentificación general en sus porcentajes de crecimiento económico a largo plazo.[38]

RESUMEN DE LOS CAMBIOS EN LA ESTRATIFICACIÓN

El resultado del número creciente de personas comprehensivas que acceden a la educación superior como consecuencia de las reformas de la escuela secundaria es que las instituciones postsecundarias están adoptando cada vez más el papel de estratificación que había sido desempeñado tradicionalmente por la escuela secundaria. Mediante la restricción de los requisitos de admisión por especialidad, la creación de nuevas instituciones para diferenciar papeles y funciones dentro de la educación superior, la dilución de recursos institucionales mediante la superpoblación y la estimulación del abandono en

35. Michelle Patterson, «Governmental Policy and Equality in Higher Education: The Junior Collegization of the French University», *Social Problems* 24, n.º 2, diciembre 1976, pp. 173-183.

36. Véase Guy Herzlich, «Les Estudiants sont-ils de futurs chomeurs?» *Le Monde de l'Éducation*, noviembre 1976, pp. 4-13

37. Federal Labor Office, Federal Republic of Germany, *Studien und Berufswahl 1976-77*, Bonn, 1976.

38. *Economic Outlook*, París, OECD, 1977.

los niveles superiores, el sector de educación postsecundaria se está acomodando a la necesidad de preparar y distribuir a los estudiantes a los diferentes estratos de la jerarquía productiva. Esto es, la carga de la preparación para las desigualdades de la producción capitalista y su correspondiente a la estratificación de clases está desviándose cada vez más del nivel de secundaria al de postsecundaria. Por último, el excedente de licenciados en los mercados laborales está creando mayores incidencias de desempleo e infraempleo para las personas que completan sus estudios universitarios, que acaban por descubrir que no obtendrán trabajos conformes a su preparación.

Consecuencias del dilema

El objetivo general de este ensayo era mostrar el dilema que se crea tras las reformas educacionales liberales que intentan mejorar la democratización de las oportunidades educativas. Se ha afirmado que las escuelas deben reproducir la fuerza de trabajo para los papeles laborales desiguales del capitalismo monopolista a la vez que mantienen una imagen de principales instituciones de garantía de la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Pero el progreso hacia este último objetivo crea obstáculos para satisfacer el primero, y el sistema educativo está estructuralmente en contradicción consigo mismo, puesto que un movimiento hacia una mayor igualdad tenderá a obstruir la función de reproducción adecuada del trabajo y viceversa.

Dado el éxito parcial que han tenido las fuerzas políticas liberales en el logro de las reformas comprehensivas de la secundaria y otros cambios asociados en la educación secundaria y en los requisitos para optar a la educación postsecundaria, han aumentado a ritmos prodigiosos las matrículas tanto de secundaria como de postsecundaria. Conforme mayores porciones de la población han entrado en el sistema de educación superior, las presiones para asumir el papel de la preparación diferencial y la distribución de los estudiantes para la empresa capitalista se han desviado cada vez más al sector educativo superior. Las instituciones de postsecundaria han respondido a esas presiones alterando su función en dirección a una mayor diferenciación de la formación en función de los orígenes de clase social de los estudiantes, creando un patrón de desigualdades de clase social que tradicionalmente se ha venido asociando con las escuelas secundarias.

Además, el mercado laboral ha venido haciendo el ajuste final a las necesidades jerárquicas de los empresarios creando niveles elevados de infraempleo y desempleo en aquellos campos en los que hay exceso de licenciados. El dilema es que reformas como la de la escuela secundaria comprehensiva, ponen un gran énfasis en incrementar la oportunidad individual sin abordar las desigualdades estructurales para las cuales las escuelas preparan a sus estudiantes. Si las escuelas de secundaria no abordan estas desigualdades, las instituciones de postsecundaria y los mercados laborales deben hacer las adaptaciones. Y, en gran medida, los puestos laborales en última instancia de la juventud seguirán siendo determinados por sus orígenes sociales.

Pero dichas reformas tienen no obstante consecuencias para el cambio

social, aunque no necesariamente los tipos de cambio que se preveían.[39] La juventud que consigue más educación tiende a incrementar de una manera proporcional sus aspiraciones laborales. Además, las propias reformas educativas crean una ilusión de que habrá mayores oportunidades en la educación superior realmente disponibles para la gran mayoría de los estudiantes. En las dimensiones tanto educativa como laboral, el aumento de expectativas de los estudiantes procedentes de orígenes sociales trabajadores superará con creces las posibilidades para las personas de dicho origen. En gran medida, esas expectativas defraudadas incrementarán el nivel de conciencia de clase entre dichos estudiantes con respecto a dónde se originan las desigualdades. En vez de apuntar a las escuelas desiguales, empieza a parecer que el culpable son las relaciones desiguales del capitalismo monopolista y las burocracias estatales que lo apoyan, ya que incluso muchos licenciados cualificados de esa procedencia no podrán encontrar trabajos apropiados a sus logros educativos.

Es probable que esas frustraciones y sentimientos de insatisfacción tanto con el sistema educativo como con el mercado laboral lleven a crecientes manifestaciones de conflicto y luchas de clase. Es probable que aumenten los incidentes individuales de sabotaje por los trabajadores frustrados e infraempleados, que aumente el activismo político de los desempleados y que se produzcan otras formas de alteración, como las huelgas (fuera y dentro de los campus universitarios), conforme se hace más evidente que no se obtendrán trabajos apropiados, ni siquiera en un futuro lejano.

Estos conflictos colocarán la presión en el estado, las empresas capitalistas y las universidades para que busquen una solución a la situación de un proletariado sobreeducado e infraempleado. Es probable que las exigencias políticas de control obrero de las empresas y la nacionalización de la industria, así como de un mayor empleo público, asedien tanto a las empresas como a los gobiernos. Las coaliciones entre trabajadores y estudiantes radicalizados contribuirán a aumentar las inestabilidades de los países de la Europa occidental, capitalistas liberales, pidiendo cambios igualitarios, y dichos grupos pueden incluso oponerse a los partidos socialistas y comunistas tradicionales como demasiado conservadores. El resultado último de las reformas será la rápida formación de una conciencia de clase nueva y mayor con gran potencial para forzar el cambio social. La dirección de este cambio es incierto y podría estimular una victoria de la derecha tanto como de la izquierda. Por ejemplo, los hechos aislados del terrorismo y de la protesta violenta que se asocian con dichos movimientos pueden ser utilizados por las clases gobernantes como un pretexto para la represión política, la restricción de la libertad de expresión, la negación del sindicalismo libre y la renuncia a otros derechos democráticos básicos.

39. Discusiones más amplias sobre estas consecuencias se encuentran en las referencias de la nota 5. En Rolland G. Paulston, *Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Typological Review*, Pittsburgh, University of Pittsburgh, University Center for International Studies, 1976, se encuentra una comparación de las teorías de la reforma educativa y sus consecuencias para el cambio social.

Lo que es importante reconocer es que las reformas educativas liberales tienen consecuencias que van más allá de las estrechas implicaciones políticas y educativas de su adopción y ejecución. Deben evaluarse también dentro de la dinámica de la lucha de clases para entender su significado. Es hora de que la discusión de las reformas educativas refleje el imperativo de que cualquier paso significativo hacia la igualdad debe ir en último término más allá del sistema educativo, al propio orden económico. Ignorar esta verdad es ignorar el dilema de las reformas educativas igualitarias en general y de las reformas de la escuela secundaria comprehensiva en especial.

TEXTO 28

LOS DESIGUALES RESULTADOS DE LAS POLÍTICAS IGUALITARIAS: CLASE, GÉNERO Y ETNIA EN LA EDUCACIÓN*

por MARIANO F. ENGUITA

El análisis de la incidencia que ha tenido la educación, como parte importante de las políticas igualitarias, sobre las principales fuentes de desigualdad social —las derivadas de la clase, el género y la etnia— constituye el objetivo de este trabajo. O, dicho de otra manera, cuáles son los resultados de esas políticas de cara a la igualación de oportunidades educativas en cada una de las referidas esferas de desigualdad. Trabajadores, mujeres y minorías étnicas, enfrentados a procesos escolarizadores diferenciados pero crecientes e intensivos reflejan el efecto que en ellos produce la incorporación a la institución escolar como consecuencia de tales políticas. La comprehensividad, la coeducación y la integración son las formas que el sistema de enseñanza ha adoptado para darles cabida, aunque sobre la base de una escuela que, originariamente, estaba vinculada con la burguesía pequeña y media, con los varones y con la etnia dominante. A este respecto, las reformas educativas han sido, en general, bastante favorables para las mujeres, favorecedoras de la movilidad educativa pero no tanto de la movilidad social y de resultados muy discutibles y aún incipientes para las minorías étnicas. Por último, se consideran los grados de identificación y las estrategias individuales y de grupo seguidas por estos actores en el medio escolar.

Entiendo que las formas de desigualdad más importantes son, en sociedades como la nuestra, las divisorias marcadas por la clase, el género y la etnia. Cabría añadir las diferencias territoriales, pero se trata de desigualdades de naturaleza distinta. La diferencia consiste en que unas son interterritoriales, otras intraterritoriales. Las primeras son lógicamente menos visibles para los individuos, mientras que las segundas permean la totalidad de su vida cotidiana. En todo caso, a la larga, el Estado tiende —entre otras cosas porque es parte de su propio asentamiento— a homogeneizar la oferta educativa por encima de las fronteras regionales y a reducir las desigualdades, dentro de los límites técnica y económicamente factibles, entre la ciudad y el campo.

CUADRO 1. *Clase, género y etnia*

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Relación necesaria	Explotación	Discriminación	Discriminación/segregación
Relación eventual	Discriminación	Explotación	Explotación
Presunta base	Capacidad	Sexo	Raza
Grupos en desventaja	Tabajadores	Mujeres	Minorías

* Mariano F. Enguita (ed.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, Horsori, 1997, pp. 107-131.

Muy diferente es el caso de las desigualdades de clase, género y etnia. Primero porque ante ellas la ampliación de la oferta educativa y los recursos escolares es solamente una parte de la solución, ya que éstos son solamente una parte del problema. Segundo, porque, al tratarse de desigualdades más patentes para todos y cada uno, ya que se manifiestan en una comparación, por decirlo así, con el vecino o con el hermano, la inquietud que despiertan involucra más fácilmente a la población en general y a los agentes sociales en particular. La mejor prueba de ello está en el contraste entre las toneladas de literatura que se han escrito sobre estas formas de desigualdad educativa y el tratamiento mucho más parco de las desigualdades territoriales. Como si quisiera abundar en ello, pero sobre todo por la limitación intrínseca a vivir y trabajar en un país en el que el Estado ha logrado, a estos efectos (no a otros, por cierto), una implantación homogénea, voy a ocuparme precisamente de estas desigualdades intraterritoriales e interindividuales.

Desigualdades y procesos similares...

Aunque las desigualdades de clase, género y etnia son realidades distintas y requieren tratamientos diferentes, presentan importantes paralelismos que, en combinación con los contrastes asociados, permiten, creo, una mejor comprensión tanto de las desigualdades en sí como de las políticas con que han sido afrontadas.

Los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas han seguido procesos hasta cierto punto similares en relación con la escuela. Primero fueron simplemente excluidos de unas escuelas que eran de la pequeña y media burguesía, para varones y no mujeres y para la etnia dominante. Es impensable dar cuenta detallada aquí de esto, pero permítanseme algunas pistas. Las escuelas nacieron como un fenómeno urbano, limitado a la burguesía —en sentido primigenio— acomodada y a un sector de la pequeña burguesía vinculado o candidato a vincularse a funciones eclesiásticas, burocráticas o militares. Los demás, los campesinos y, en buena medida, los artesanos, por no hablar ya del resto —los que no tenían ni tierras ni oficio, el protoproletariado de las ciudades—, estaban excluidos de derecho o de hecho. Las mujeres, por su parte, fueron excluidas de hecho —se criaban con sus madres— o incorporadas a «escuelas» en las que ni siquiera se les enseñaban las primeras letras, sino tan sólo disciplina, piedad y buenas costumbres. Las minorías étnicas, en fin, han acumulado episodios de exclusión expresa hasta muy recientemente: entre nosotros, por ejemplo, los gitanos fueron excluidos primero de derecho —lo mismo que de los gremios y otras instituciones— y luego, en gran medida, de hecho, pues siempre se encontraban en las bolsas de no escolarización en las zonas rurales pobres, las periferias urbanas más marginales, etc.

Hay dos buenos indicadores de esto, normalmente ignorados por esa historia de la educación que se confunde con la historia de las doctrinas pedagógicas. El primero está en las propias doctrinas: contra lo que a veces se afirma y casi siempre se deja entender explícitamente, la Ilustración, oleada del pensamiento a la que podemos situar justamente en los orígenes de la

pedagogía de la época contemporánea, no fue un movimiento inequívocamente favorable a la educación de los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas o los pueblos de las colonias. Si acaso, fue más bien todo lo contrario. La mayoría de los *philosophes*, entre ellos algunos tan destacados como Voltaire, Mirabeu o Destutt de Tracy, fueron abiertamente hostiles a la educación popular, y otros la ignoraron o hablaron de la educación de la nobleza y la alta burguesía como si fuera la educación en general, indicando así que, para ellos, el mundo civilizado terminaba donde esas clases sociales, como era el caso de Rousseau (algo perfectamente claro en el modelo nobiliario de la Educación del *Émile* o en las disquisiciones sobre si la baja nobleza debía o no educarse junto a la alta en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*); y, por supuesto, la otra corriente del pensamiento ilustrado, los economistas (y, con ellos, los filósofos ingleses), nunca tuvieron la menor duda de que las clases populares no debían ser sino disciplinadas y capacitadas para el trabajo. En cuanto a las mujeres, sólo Condorcet, entre todos los ilustrados de primera fila, abogó firmemente por su educación en términos equiparables a los del varón. Por último, las doctrinas sobre la educación de la razón humana no eran aplicables de ninguna forma a los pueblos «salvajes», cosa que en la época iba de suyo y no hacía falta siquiera mencionar, pero que se encargó de recordar, precisamente, un ilustre ministro del ramo francés con una larga experiencia en la administración colonial, Jules Ferry, al afirmar que la Declaración de los Derechos del Hombre no había sido escrita para ellos.

La segunda pista la da la historia del magisterio, concretamente el reclutamiento o la formación de maestros especiales para esos grupos: trabajadores, mujeres, minorías. En el siglo XIX, los inspectores de industria británicos llamaban la atención sobre el hecho de que los maestros de las escuelas dominicales, las únicas a las que por ley tenían que acudir los niños trabajadores, a menudo tenían dificultades para escribir su nombre o no sabían hacerlo en absoluto, pues se trataba en realidad de obreros retirados del trabajo manual por su avanzada edad, o por incapacidad física, a los que la empresa destinaba a esos menesteres, que tenían que aceptar a falta de alternativas. En España existió durante un período lo que una investigación reciente denominaba, lacónicamente, «la maestra analfabeta», unas maestras que no sabían leer ni escribir, porque su objetivo era educar a las niñas, y éstas

CUADRO 2. *El proceso de incorporación*

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Fase de exclusión	No escolarización, internamiento, aprendizaje	No escolarización, educación doméstica	No escolarización, evangelización
Fase de segregación	Escuela popular	Escuelas separadas	Escuelas-puente
Fase de integración	Comprehensividad	Coeducación	Integración
Incorporación a escuela	De clase media	Masculina	Nacional, paya, etc.
En realidad	Asimilación	Escuela mixta	Aculturación

podrían bastarse con la piedad, las buenas costumbres, la sumisión y la iniciación en las labores del hogar. También en el sur de Estados Unidos hubo durante largo tiempo centros especiales dedicados a la formación de unos maestros especiales que darían clase a los niños negros en escuelas especiales, y creo que podrían encontrarse multitud de ejemplos en relación con otras minorías en otros lugares.

En una segunda etapa, estos grupos fueron escolarizados de forma segregada. Los trabajadores y las clases populares lo fueron en las «escuelas alemanas» (así llamadas en Italia), las *petites écoles*, las escuelas populares, las *Volkschülen*, etcétera, que inicialmente no fueron el nivel primario de un sistema unificado, sino el único nivel y tipo de educación al que accedían, mientras que sus coetáneos de las clases privilegiadas acudían a los institutos, liceos, Gymnasia, *public schools*, etc., que contaban con sus propias clases preparatorias para los de menor edad. Este dualismo está fuertemente presente todavía en el lenguaje escolar, no sólo en la conservación de los algunos términos mencionados, sino también en otros pares de conceptos que han perdido en parte su sentido, pero que nos recuerdan que la diferencia de grado actual entre primaria y secundaria fue, antaño, una diferencia de clase: maestro/profesor, escuela/colegio, alumno/estudiante, instrucción/enseñanza. A esta divisoria se superpuso después, en muchos casos, la que separa a la escuela privada de la escuela pública, la primera normalmente reservada a los grupos sociales más favorecidos.

Las mujeres fueron escolarizadas durante mucho tiempo en centros separados, una situación que en numerosos países se prolongó hasta hace relativamente poco. Si había recursos materiales y económicos y una densidad de población suficiente, se creaban centros diferentes para cada sexo ya desde la escuela primaria. Si no, se separaba a niños y niñas en clases distintas dentro de la misma escuela, o cuando menos se ponía a los niños a cargo del maestro y a las niñas, aparte, a cargo de una maestra, o de la esposa del maestro, que no necesariamente lo era también. Esto iba acompañado de programas de estudio al menos parcialmente distintos ya en la escuela primaria, y más aún en la secundaria.

Y, las minorías étnicas, lo mismo; inicialmente de derecho, como las escuelas para negros del sur de Estados Unidos, y luego de hecho, como en las escuelas de los barrios negros del norte (no por nada la campaña de los derechos civiles tuvo su prueba de fuerza en la política de *busing*, de transporte en autobús de los niños negros a escuelas de los barrios blancos). En España, los gitanos fueron durante los setenta y los primeros ochenta concentrados en las llamadas escuelas-puente; incluso hoy, la incorporación forzosa a la escuela sin una paralela incorporación plena a la economía dominante está produciendo un nuevo fenómeno, lo que empiezan a llamarse «colegios públicos con gitanos», o sea, colegios públicos en los que se concentran en gran proporción los gitanos y minorías étnicas de origen inmigrante, porque están ubicados en zonas pobres y/o de asentamiento, y de los que se van entonces los payos o simplemente los nacionales —como en la *white flight* patrocinada por los blancos norteamericanos cuando a sus escuelas llegaron los negros—, con lo que se riza el rizo y terminan por constituirse enclaves o guetos escolares étnicos.

En una tercera etapa, todos estos grupos fueron o están siendo incorporados a lo que consideramos escuelas ordinarias. De ello se han ocupado tres reformas a las que se ha bautizado con nombres distintos: comprehensividad, coeducación, integración. Pero estas escuelas «ordinarias» son también las escuelas de la pequeña y media burguesía, de los varones, de la etnia dominante. Podemos decir, entonces, que los trabajadores fueron incorporados a la escuela burguesa, las mujeres a la de los hombres y los gitanos a la de los payos.

No hicieron falta para ello conspiración ni plan perverso algunos. No es que nadie se propusiera hacer una escuela hostil a los nuevos grupos, sino simplemente que se había configurado previamente a la medida de los otros. Después de todo, los otros, o sea, la clase media y alta, el género masculino y la mayoría étnica no sólo estaban allí desde tiempo atrás, sino que a los mismos grupos pertenecía ya el profesorado, y tanto más las autoridades con capacidad de decisión tanto en cada centro como en la administración educativa general. Pero, sobre todo, su cultura, sus actitudes, sus valores, sus formas típicas de comportamiento, sus visiones del mundo, de sí y de los demás eran, como todavía son en gran medida, las dominantes en la sociedad global y, muy particularmente, entre sus elites. Más aún: la escuela se había fundado y extendido, puede decirse, para propagarlas: para difundir y legitimar la «cultura culta», o sea, el modo de vida de la clase media; para socializar con vistas a las instituciones económicas y políticas extradomésticas, o sea, la mitad del mundo por entonces netamente masculina; en fin, para construir una identidad nacional, vale decir diferenciada del exterior y sin diferencias internas, y para fomentar el progreso y el avance de la civilización, esto es, para ahondar las distancias con las culturas preindustriales.

...pero resultados enormemente dispares

Sin embargo, los procesos y los resultados de estas reformas han sido muy distintos, y no siempre en el sentido esperado, al menos inicialmente. La reforma comprehensiva sin duda es la que más atención ha requerido, la que ha estado más en el centro de los debates educativos, la que antes se emprendió y la que ha tenido tras de sí agentes colectivos más activos y con mayor claridad de propósitos. Piénsese, simplemente, en cómo se llegó durante mucho tiempo a identificar la desigualdad con la desigualdad de clase, o en el papel predominante de la izquierda y de su discurso, y su vinculación preferente a la clase trabajadora. La reforma coeducativa ha sido normalmente posterior, aunque no siempre, y en todo caso mucho más discreta y silenciosa; no ha contado con grandes valedores organizados equiparables a los partidos de izquierda (en cuyo discurso y cuyos programas ocupaba y todavía ocupa un papel menos importante) o los sindicatos. La reforma integradora de las minorías étnicas es mucho más reciente, aunque en algunos casos bastante sonora, y los colectivos afectados mantienen actitudes muy diversas, desde la reivindicación y el activismo de los negros norteamericanos hasta el rechazo o la pasividad entre los gitanos españoles.

Los resultados aún difieren más. Los más brillantes son, sin duda, los de

CUADRO 3. *Procesos, resultados y agentes de las reformas*

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Reforma	Comprehensividad	Coeducación	Integración
Proceso	Largo, antiguo (desde los años cincuenta-sesenta)	Más reciente (desde los años setenta)	Muy reciente (Europa) (en los años ochenta)
Lugar	Central, prioritario	En segundo plano	Marginal, seccional
Nivel de organización del grupo	Muy alto, sobre todo en Europa	Comparativamente muy bajo	Alto en países de asentamiento, bajo en resto
Resultado (alcance)	Mediocre	Brillante	Pésimo
Resultado (homogeneidad)	Media (desigual)	Alta (uniforme)	Baja (casuístico)

la incorporación de las mujeres. Hoy presentan tasas de retención, acceso y promoción superiores a las de los hombres en todos los niveles educativos, aunque no accedan todavía a las mismas ramas y especialidades. Aunque un tratamiento más detallado exigiría una mayor diferenciación según el tipo de capacidades, ramas de la educación, etc., en general hay que señalar que las mujeres obtienen mejores resultados, tanto en términos formales (calificaciones, credenciales) como reales (pruebas «objetivas», o sea, tests y otras pruebas al margen de la evaluación regular), que los hombres. De manera general, puede decirse que las mujeres están logrando una educación similar a la de los hombres de su clase y etnia (hay algunos bastiones masculinos y, ciertamente, otra cosa es el acceso al mercado de trabajo), lo que equivale a afirmar que los resultados de las reformas han sido positivos en general, para todas las mujeres, con independencia de su clase y su etnia.

Los efectos de la reforma comprehensiva han sido, en cambio, medianos o mediocres por doquier, a pesar de su más larga duración y del mayor énfasis puesto en ella. Aunque sin duda ha mejorado mucho la educación de los que menos reciben, y aunque puede afirmarse que han aumentado las oportunidades de movilidad educativa, el origen de clase sigue pesando fuertemente sobre las oportunidades escolares (y también, después, sobre los efectos de estos resultados en el mercado de trabajo). Aquí hay que añadir, no obstante, que los efectos de las reformas no son para los trabajadores, como para las mujeres, *urbi et orbi*, sino bastante variados: no a todas las clases les ha ido igual, ni proporcionalmente igual, y probablemente han mejorado más el rendimiento y las oportunidades de la pequeña burguesía urbana o los trabajadores de los servicios que los del campesinado o la clase obrera industrial. En cuanto a las minorías étnicas, hay que comenzar por decir que los resultados son mucho más dispares, pero también con mayor tendencia al desastre.

Más dispares, porque la dimensión de la etnicidad es, por definición, más amplia, son los resultados de los diversos grupos étnicos minoritarios. Existen minorías con resultados brillantes, como sucede hoy en EE.UU. con muchos de los grupos de origen asiático o sucedió ayer por doquier con los judíos, lo cual parece estar vinculado a su papel de minorías comerciantes, con una

CUADRO 4. *Las desigualdades económicas*

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Resultado	Mediocre	Brillante	Pésimo
Capacidad económica	Recursos desiguales entre unidades familiares	Recursos iguales en cada unidad familiar	Recursos desiguales, con posible carencia total (parias, círculo pobreza)
Disposición para usarlos en la educación	Distinta valoración de la educación	Prioridades en proceso de equiparación	Distinta valoración, con posibilidad de indiferencia o rechazo

buena situación económica (judíos, indios en los puertos francos, chinos en otros países asiáticos), o a su procedencia de sociedades, aunque muy distintas de las nuestras, ya de por sí altamente estructuradas y muy alejadas de la sociedad *folk* y de la economía de subsistencia (en general, la inmigración asiática, particularmente japonesa, china e indochina, a países occidentales). Pero junto a éstas están las otras minorías con resultados desastrosos, como los negros y los hispanos en la Norteamérica de origen dominante anglosajona (pace México), o como los grupos gitanos tradicionalistas en el nuestro. Y, como las minorías de peores resultados suelen ser incomparablemente más numerosas que las otras, la diversidad tiende en conjunto, como se ha indicado, al desastre.

Un posible motivo de esto es simplemente económico. Las familias de distintas clases sociales tienen diferentes niveles de riqueza y de ingresos, y las de distintos grupos étnicos también, posiblemente en mayor grado, mientras que cualquier familia tiene los mismos recursos, en principio, para sus hijos que para sus hijas. El argumento es sólido, pero no debe exagerarse su importancia. Primero, porque la generalidad de la población accede ya sin demasiados problemas a una misma dosis básica inicial, pero muy considerable, del mismo tipo de escolaridad (equipamiento, medios, programas, profesores) cualesquiera que sean su clase, su género y su etnia, pero en condiciones similares, o muy parecidas, siguen produciéndose enormes diferencias de resultados.

Segundo, porque afirmar que las familias tienen los mismos recursos potenciales para sus hijos que para sus hijas es una cosa, pero suponer que se los van a dedicar de forma igualitaria es otra, ya que significa aceptar como supuesto lo que precisamente era el problema, pues las familias no han necesitado evolucionar menos que las escuelas, e incluso puede afirmarse que lo han hecho y todavía lo hacen más lentamente. De hecho, el argumento puede trasladarse parcialmente al ámbito de las clases y las etnias, pues, lo mismo o más que con distintas dotaciones económicas, es posible que éstas, tanto unas como otras, presenten disposiciones muy distintas ante la educación, o más exactamente ante la opción de invertir en ella una parte mayor o menor de sus recursos, en dinero como en tiempo. Es un lugar común que la clase media da más importancia a la educación que la clase obrera, y sin duda necesitaríamos

distinciones mucho más finas que nos permitieran separar a los empleados administrativos de los trabajadores manuales, a los cuadros directivos y profesionales de los empresarios, etc. De modo similar, los grupos étnicos pueden otorgar y otorgan un valor muy distinto a la educación, según su peculiar cultura y su visión de su propio lugar en la sociedad entorno. Dos ejemplos extremos para mostrar esta gran variabilidad: por una parte, el muy elevado que le conceden los judíos, tal vez por su tradición religiosa especialmente apegada a la interpretación de las escrituras, por su cosmopolitismo como minoría dispersa entre naciones pero con lazos de solidaridad supranacionales y por el hecho de que la educación es, después del oro, el activo más fácil de transportar en caso de huida, una experiencia desoladoramente frecuente; por otra, el escaso valor que le conceden los gitanos, con su cultura claramente ágrafa y su modo de vida adaptado a los intersticios de las sociedades entorno pero basado a la vez en el mantenimiento de las distancias. La incomparable contribución de los judíos a la cultura occidental sólo puede comprenderse a partir de una fuerte identificación con la institución escolar, propia o ajena; el rechazo de los gitanos a la escuela, en fin, resulta perfectamente coherente en la perspectiva de proteger y mantener su peculiar modo de vida, en particular su economía y su solidaridad grupal.

Culturas, subculturas y papeles

Me parece tanto o más relevante aunque menos frecuentemente señalada, sin embargo, otra diferencia. Los grupos étnicos se distinguen típicamente unos de otros por su cultura, cualquier cosa que sea ésta; las clases sociales forman parte de una sola sociedad y una sola cultura, aunque pueden —pero no necesariamente, o no todas, según qué concepto de clase utilicemos— alimentar variantes más o menos distintas de la misma, lo que suele llamarse subculturas; hombres y mujeres, sin embargo, pertenecen a una misma cultura y subcultura y se diferencian simplemente por los distintos papeles o roles sociales que éstas les asignan.

CUADRO 5. *Las diferencias culturales*

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Resultado	Mediocre	Brillante	Pésimo
Cultura de los distintos grupos	*Subculturas* (variantes de una cultura global)	*Papeles* (en una cultura y subcultura únicas)	*Culturas* (distintas, tal vez incluso contrapuestas)
Composición social docentes	Alejamiento del trabajo manual	Feminización	Homogeneidad étnica, segmentación, *passing*
Mentalidad profesional docentes	Culta, escolar, pequeño burguesa	General ¿Feminizada?	Universalista, asimilacionista

Al decir que los grupos étnicos son culturas, o se distinguen unos de otros por su cultura, no pretendo en modo alguno entrar en el debate sobre el concepto de cultura, ni mucho menos en la ya prolongada discusión sobre si la cultura es algo esencial, o primordial, en función de lo cual se establecen los límites entre el endogrupo y el exogrupo, o si, por el contrario, es el empeño mismo en el mantenimiento de los límites el que exige una y otra vez la reformulación de los elementos culturales que definen al grupo. Al contrario, quiero señalar que, si lo cierto es lo primero, resulta suficiente para mi argumento, pero, si lo cierto es lo segundo (añadiré, para los curiosos, que ésta es mi opinión sobre lo que realmente sucede en un mundo en el que ya nadie está aislado), tanto mejor para ello, pues *a fortiori* habrán de aparecer y de mantenerse estos límites en y ante una institución cuya vocación original es barrerlos de la faz de la tierra.

Las clases sociales en cuanto tales (es decir, si no se superponen a los grupos étnicos, como a veces sucede) forman parte, altas o bajas, dominantes o dominadas, cultivadas o incultas, explotadoras o explotadas, de una misma y única cultura nacional. Una nación es precisamente eso, en buena medida: la incorporación y asimilación del pueblo a la cultura de la elite, de las clases bajas a la de las clases altas. Pero ese proceso de fondo requiere mucho más tiempo que el de la simple constitución de la nación como unidad de Estado (poder político) y territorio, por lo que la fisura entre las clases dentro de cualquier Estado nacional, incluso del más homogéneo étnica y culturalmente, fisura todavía vigente por doquier en todos los sentidos, no es simplemente una fisura económica, entre explotadores y explotados, entre poseedores y desposeídos, entre ricos y pobres, etc., sino también una fisura cultural que separa a grupos sociales con modos de vida y concepciones del mundo nítidamente distintos, al menos en los extremos y por más que pueda siempre señalarse una zona intermedia de confusión y ambigüedad. Éste es el sentido de hablar de subculturas, todas ellas entendidas como variantes fuertes de una misma cultura.

De orden muy diferente es el caso de los papeles (o roles) de género. Es claro que pueden ser papeles abiertamente distintos, sin duda dispares e incluso en gran medida contrapuestos, pero se trata siempre de papeles asignados y aprendidos en una misma y única cultura (y subcultura), y para ser desempeñados en su interior. (No quiero decir con ello, sin embargo, que las diferencias de papeles de género sean iguales ni equiparables en todas las culturas: es manifiestamente menor la desigualdad entre hombres y mujeres, por ejemplo, en los países árabes-islámicos que en los de raíz europea-cristiana, así como, dentro de éstos, en los países escandinavos que en los latinos.) Los papeles de género pueden ser tremendamente desiguales en sí, pero creo que esto no es ya muy relevante, hoy día, de cara a la educación; o no en el sentido que habitualmente se piensa —salvo, claro está, que incluyan definiciones expresas del acceso a la educación o tengan consecuencias indirectas sobre él, como cuando los gitanos o los musulmanes exigen que se separe a los jóvenes de distinto sexo a partir de cierta edad, incluso en las aulas, y retiran a sus hijas de las escuelas mixtas—. En todo caso, la lengua y su uso cotidiano, el consumo de bienes y servicios

culturales, la valoración general de la educación, el nivel escolar de los padres, etc., elementos todos ellos de gran efecto sobre el rendimiento escolar de la prole, son únicos en y para cada familia y, por tanto, los mismos para sus descendientes de ambos sexos.

Nada de esto tendría importancia si la escuela transmitiera y valorara una cultura neutra, o múltiple, o ajena a todos. Pero, como se ha dicho, cada grupo incorporado tardíamente lo ha sido a una escuela hecha a la medida del que estaba al otro lado de la divisoria, de manera que éste juega siempre con ventaja y aquél en desventaja. La cultura escolar no es, como se ha criticado hasta la saciedad, «la» cultura en singular, la única cultura posible o la mejor sin duda de todas las imaginables, sino una de ellas. Incluso más: es una cultura (étnica), una subcultura (de clase) y tal vez prime un tipo de papeles (de género). No quiero con esto, ni mucho menos, predicar un relativismo cultural en el que, como en la noche, todos los gatos se vean pardos. Creo firmemente que la cultura occidental es mucho mejor que sus concurrentes, especialmente por sus valores de respeto a la vida, libertad e igualdad, sin duda insuficientemente realizados pero inequívocamente presentes en ella; creo también que la cultura de la clase media ha dado lugar a creaciones del intelecto y la sensibilidad humanos situadas bastante por delante de lo que quiera que pueda extraerse de la llamada cultura popular; y creo, en fin, que los papeles masculinos contienen un elemento de libertad frente a la naturaleza, la reproducción y la familia que se echa de menos en los papeles femeninos tradicionales. Pero creo también, con no menor convicción, que cada una de estos logros se ha obtenido al precio de considerables pérdidas, así como que las pérdidas resultan precisamente mayores donde los logros son menores. De este modo, en primer lugar, la opción por la cultura occidental no debería llevarnos a menospreciar los valores de las demás culturas, no ya para quienes forman parte de ellas (como sostiene el nuevo relativismo cultural de la nueva derecha: todo el mundo es magnífico siempre que se quede en su casa), sino para nosotros mismos, ni a olvidar que los mejores logros culturales han surgido siempre del mestizaje, en la frontera; en segundo lugar, el reconocimiento de los mejores logros de la cultura de las elites no debe hacernos pasar por alto la unilateralidad del modo de vida, los valores y las visiones del mundo sobre los que ha florecido, por ejemplo el menosprecio del trabajo manual; en tercer lugar, el comprensible deseo y el indiscutible derecho de las mujeres a acceder a la misma condición y posición que los hombres no debería impedirnos entender que estos mismos las lograron renunciando a poco menos que la mitad de sí mismos, por ejemplo al pleno ejercicio y disfrute de la paternidad.

Lo que sucede, en consecuencia, es que el grado de distancia o de oposición frente a la cultura escolar «(pequeño) burguesa», masculina y etnomayoritaria es muy distinto según proceda de lo que hemos denominado diferencias culturales, subculturales o de papeles, es decir, según pensemos en las minorías, los trabajadores o las mujeres. Cualquiera que sea el valor relativo de cada cultura, cada subcultura o cada modelo de papel frente a su(s) posible(s) alternativa(s), el hecho más general y elemental es que son distintos, lo

cual implica distancia, y posiblemente opuestos, lo cual supone conflicto. Por consiguiente, según cuáles sean su cultura, su subcultura y su papel asignado de origen, los alumnos se encontraran en distinta posición ante y relación con la institución escolar.

Del otro lado de la relación pedagógica, la composición social y la mentalidad típicas de los principales agentes de la institución escolar, el profesorado, probablemente hayan abundado en el mismo sentido. El magisterio fue, en principio, de origen social medio-bajo en términos de clase, masculino y de la etnia mayoritaria. Su procedencia de clase podría implicar cierta proximidad intergeneracional al mundo del trabajo manual, pero su trayectoria fue desde el comienzo la de un progresivo apartamiento del mismo. El profesor de origen humilde es, quizá, la mejor ejemplificación de lo que Gramsci llamaba «la traición —de clase— del becario»: un tránsfuga social —lo que casi todo el mundo quiere ser, por otra parte, de manera que no se tome esto como una descalificación colectiva, y menos aún como un estigma individual. La misma opción por la docencia es, en todo caso, una variante entre otras de la opción más general por el trabajo intelectual frente al trabajo manual, lo que ya de por sí, especialmente en los orígenes de la escolarización universal —cuando el trabajo asalariado, e incluso simplemente el trabajo, era de forma aplastante trabajo manual en la acepción más estricta del adjetivo—, representa un alejamiento de la clase de origen. Un alejamiento, digámoslo también, presumiblemente mitigado en algún grado por el componente vocacional, solidario, incluso misionero, siempre perceptible —aunque no insensible al paso del tiempo— en la opción por la profesión docente.

Posteriormente, la feminización de la docencia supuso no sólo el cambio de su composición de género —que es otro nombre para lo mismo— sino también una cambio en su composición de clase. El maestro varón de origen de clase humilde fue progresivamente sustituido por la maestra mujer de origen de clase media o media-alta (a la que su familia había hecho estudiar Magisterio, o alguna licenciatura conducente a la enseñanza, mientras al varoncito le hacían estudiar algo con mejores perspectivas económicas); maestra que, sin embargo, o precisamente por ello, contraería matrimonio con un varón de estatus ocupacional y una clase social posiblemente superiores a los de su propia ocupación de destino y equiparables a su clase de origen. En otras palabras, tanto en origen como en destino, la clase social de la maestra está más alejada de la clase obrera o de las clases trabajadoras que la del maestro varón. Pero, en términos de género, esto sin duda ha significado una mayor proximidad y comprensión entre los —ahora, en gran proporción, las— docentes y las discentes, así como una oportunidad inusual, para las niñas, de ver a mujeres en papeles extradomésticos.

En lo que concierne a la composición étnica, pueden darse muchas variantes, pero las más probables entre los grupos étnicos autóctonos son dos: una, la consistente en que, al tener el grupo minoritario sus propias escuelas, tenga también su propio magisterio, pero que al integrarse en un único sistema escolar éste resulte más o menos preterido (v.g. los negros en Estados Unidos); otra, que el grupo no logre tener ninguna presencia significativa en el magisterio (v.g., las poblaciones nativas en los países de colonización anglosajona y los gitanos en España). En el primer caso, además, es muy plausible que los miembros de la minoría incorporados al magisterio registren cierta tendencia a adherirse a los valores del grupo dominante, incluso a renegar abiertamente del propio de origen: la «traición» de clase del becario tiene su correlato étnico en el conformismo del tío Tom. Los inmigrantes, por la propia naturaleza de su relación con la sociedad de acogida, difícilmente encontrarán a semejantes étnicos en la institución escolar, pues para hacerlo habrían de esperar, por lo menos, a la tercera generación (la segunda generación son los hijos de los inmigrantes originales que se escolarizan por vez primera en el país anfitrión, y, en la medida en que algunos de éstos lleguen a desempeñar la docencia, sus hijos podrán ver de lejos o de cerca a maestros y profesores de la propia minoría), y posiblemente a la cuarta o más (pues el acceso a la profesión docente implica cierto grado de éxito escolar —aunque no necesariamente social— que, como venimos argumentando, no menudea entre las minorías). Los inmigrantes, pues, han de esperar a que una parte de ellos, al menos, se convierta en autóctona para poder verse a sí mismos sobre la tarima.

En suma, la composición social del magisterio habría variado en detrimento de los alumnos de clase baja y en favor de las mujeres, pero manteniéndose siempre muy desfavorable para las minorías étnicas.

En términos culturales, de mentalidades, el balance puede ser parecido. Un docente es, por definición, alguien que ha sobrevivido a la escuela y que ha decidido quedarse en ella, lo que quiere decir que se siente, o se ha sentido en algún momento, relativamente a gusto entre sus paredes. Es poco probable, pues, que comprenda fácilmente a quienes rechazan la cultura, las pautas de comportamiento, los valores y las promesas de la escuela en nombre de los propios de la fábrica, del trabajo manual, etc. Por otra parte, el docente es educado en una cultura en parte real y en parte pretendidamente universalista, pero en todo caso con esa vocación, lo cual puede convertirse —y, a menudo, se convierte— en un serio obstáculo para su aceptación de otras culturas. Sin embargo, los valores de orden, convivencia, trabajo en equipo, comunicación verbal, etc., característicos de la escuela y necesarios para su funcionamiento regular, quizá por el mero hecho de ser una institución que ocupa tantas horas de la vida de la infancia, podrían resultar más favorables a las pautas de comportamiento típicas del género femenino que a las del constructo masculino. Además, la feminización de la docencia podría suponer, al menos potencialmente, un conflicto entre segmentos de rol para los niños (subordinados como niños, etc., pero dominantes como varones frente a la maestra en posición inversa) y no para las niñas.

Grados de identificación y estrategias

Por último, pero quizá lo más importante, debemos pasar de considerar a los grupos afectados en términos puramente pasivos, como objeto de los agentes de la institución, como representación involuntaria de una cultura, una subcultura o un estatus que los sitúan más lejos o más cerca de la cultura

CUADRO 6. *Estrategias de los actores*

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Los grupos son	*Subculturales*	*Papeles*	*Culturales*
Identificación expresiva	Baja para la clase obrera, alta para la clase media	Alta en todo caso, en comparación con familia o trabajo	Variable según distancia cultural, relaciones grupales, grado de cierre...
Identificación instrumental	Baja o alta según creencia en movilidad, con cierta independencia de la clase	Alta en todo caso, como mejor mecanismo de acceso a mercado de trabajo y al matrimonial	Alta en algunos inmigrantes, baja en grupos fuertemente marginados
Racionalidad instrumental individual	Movilidad: promesa cierta para el individuo, falsa para el colectivo	Promesa cierta por la expansión del trabajo terciario y cuaternario	Depende del tipo de incorporación del grupo: ej., judíos *vs.* gitanos

escolar, para pasar a contemplarlos como protagonistas de estrategias individuales y grupales. Creo que podemos hacerlo a partir de sus presumibles (y, según diversos estudios al respecto, observables y fundamentados) grados de identificación expresiva e instrumental con el medio y la cultura escolares. Simplificando bastante, diré que llamo identificación expresiva a la identificación con la escuela como un fin, por sí misma, como un contexto en el que el alumno se encuentra a gusto o a disgusto sin necesidad de otras consideraciones; alternativamente, identificación instrumental sería la confianza en ella como un medio, como instrumento para lograr alguna otra cosa considerada como un fin, probablemente para conservar o conseguir un buen empleo, un buen matrimonio, una posición social, etc. Siempre con cautela, podría decirse que la mayor o menor identificación instrumental deriva de consideraciones racionales (acertadas o desacertadas), mientras que la mayor o menor identificación expresiva lo hace de motivaciones afectivas y estéticas.

Creo que el nivel más bajo en ambos tipos de identificación es el que puede darse en algunos grupos étnicos, aunque no necesariamente en todos. En general, la identificación expresiva será baja para cualquier grupo étnico, salvo que se trate de individuos especialmente decididos a olvidar sus raíces (lo que puede llegar a ser el caso de algunos grupos de inmigrantes) y, aun entonces, con el límite de que no se cambia de lengua, cultura, etc., como de chaqueta. En todo caso, será lógicamente inferior para las minorías que para el grupo étnico dominante (y, *a fortiori*, para una mayoría dominada que para una minoría dominadora: piénsese en la lucha de la mayoría negra en Sudáfrica contra la enseñanza en *afrikaner*. Su identificación instrumental, en cambio, puede variar desde cotas muy elevadas, si aceptan el modo de vida dominante y especialmente si arden en deseos de incorporarse a él (como lo muestra el éxito de la americanización de los inmigrantes a través de la escuela en Estados Unidos de América), hasta cotas mínimas si quieren mantenerse apartados de él (en general, los grupos desaventajados en esa relación que

algunos antropólogos llaman eufemísticamente «pluralismo estructural», o sea, económicamente segregados en el empleo y en el mercado y resignados a la segregación). Esto podría explicar, por ejemplo, que la integración y los resultados escolares de numerosos grupos gitanos españoles estén por detrás de, por ejemplo, los de los inmigrantes magrebíes más recientes.

Para las clases sociales, la cosa puede ser más complicada, a pesar de su aparente sencillez. Me limitaré a señalar que los alumnos de clase obrera pueden presentar un bajo nivel de identificación, tanto expresiva como instrumental, con la escuela a diferencia de sus colegas de clase media. La baja identificación expresiva es fácil de comprender: su uso del lenguaje, sus valores, sus formas de comportamiento, sus gustos culturales, etc., estarán más alejados de los de la escuela, que son precisamente los de la otra clase. En cierto modo, para ellos, identificarse con la cultura escolar es abandonar la propia, algo que los demás niños suelen hacer sentir en forma de rechazo hacia el «pringado», el «gafotas», el «membrillo», el «cabezón», etc. Más importante todavía es señalar que, en contra de lo que supone el mundo de la enseñanza, y en particular el de la mayoría del profesorado y de los «expertos» en materia educacional, puede haber una elevada dosis de racionalidad también en la baja identificación instrumental. Por un lado, la promesa de movilidad social que la escuela les presenta es, por su propia esencia, cierta en términos individuales pero falsa en términos colectivos. Tal como vaticinó el evangelio, son muchos los llamados, pero serán pocos los elegidos. Si el individuo calcula el valor del juego, ponderando lo que se le ofrece por las oportunidades realistas de conseguirlo, puede ser muy racional no participar (si bien con ello aumenta las oportunidades de otros y, por tanto, también contribuye indirectamente a hacer más racional la decisión de esos otros de participar).

Finalmente, en el caso de las mujeres todo invita a un alto grado de identificación y, por tanto, de compromiso con la escuela. Por una parte, si consideramos los tres grandes escenarios posibles que se despliegan ante una joven en el período de su vida en que debe tomar las decisiones fundamentales sobre su trayectoria escolar: la escuela misma, el hogar y el empleo, salta a la vista que la primera es, con mucho, y cualesquiera que sean las críticas que se le puedan hacer en sentido contrario, la más igualitaria y la que mejor resultados producirá para su autoestima; hogar significa trabajo doméstico y subordinación, y empleo quiere decir salario bajo, cualificación escasa y discriminación, tanto más cuanto antes se incorpore a ellos; la escuela, en contraste, es el único lugar donde, al menos por un tiempo, podrá medirse con los hombres y lo será por los mismos baremos —o casi— que los hombres, hasta el punto de permitirle mostrar y demostrar que es igual a ellos e incluso mejor que ellos. Por otra parte, una mínima visión y previsión del mercado de trabajo le dirá que sus empleos posibles están normalmente en los sectores terciario y cuaternario, que suelen requerir una educación formal superior, y que para conseguir el mismo empleo que un hombre necesitará más y mejores capacidades y/o credenciales que él, por lo que la decisión más adecuada por su parte es armarse, mientras pueda, de conocimientos y diplomas. En el peor de los casos —en el que yo no puedo evitar considerar el peor, si bien no todo el mundo compartirá esta opinión—, en fin, permanecer en la institución

escolar es permanecer en la mejor de las lonjas matrimoniales. El éxito femenino en la educación y el éxito de la reforma coeducativa, pues, no deben considerarse como productos de una sorprendente y afortunada casualidad ni, según pretenden algunos, como el efecto perverso de la combinación entre el autoritarismo escolar y la sumisión femenina (que, ¡ojo al argumento!, muy extendido entre cierta izquierda machista tan radical en lo uno como en lo otro, explicaría el éxito de las alumnas, mujeres, como una lastimera dádiva a cambio de su indigna sumisión y el fracaso comparativo de los alumnos, varones, como un abyecto castigo a su saludable rebeldía), sino como resultados acumulativos de estrategias individuales muy activas en un contexto relativamente favorable.

NOVENA PARTE

LOS FACTORES DE LOGRO

TEXTO 29

UNA CRÍTICA DE LA «EDUCACIÓN COMPENSATORIA»*

por BASIL BERNSTEIN

El uso equivocado del concepto de educación compensatoria le hace reaccionar a Bernstein y reflexionar sobre las ideas que alientan las prácticas escolares destinadas a los hijos de las clases menos favorecidas. Su primera llamada de atención es sobre el hecho de que las carencias se localicen en las familias y en los niños de esas clases y no en la escuela. El profuso etiquetaje de comportamientos y actitudes deficientes que ésta lleva a cabo extiende aún más la distancia entre la familia —a la que se responsabiliza en buena medida de aquéllas— y la institución escolar, que, consecuentemente, reduce sus expectativas sobre las posibilidades de «éxito» de estos individuos. Asimismo, el autor critica la extendida idea psicologista que atribuye una desmedida importancia a las etapas de crecimiento para la mejor educación en detrimento de las condiciones sociales y los contextos de aprendizaje. Pues cree Bernstein que es ahí donde se configuran las diferencias de clase, empezando por el lenguaje. Ocasión que aprovecha para revisar y matizar la utilización que se hace de sus conceptos de código elaborado y de código restringido, y muestra, de paso, su verdadero alcance e implicaciones.

Desde los últimos años de la década de los cincuenta se han producido en Estados Unidos numerosos artículos y libros sobre la educación de los niños pertenecientes a una clase social subalterna, cuyas condiciones *materiales* de existencia no son satisfactorias, y sobre la educación de los niños negros de clase inferior, cuyas condiciones *materiales* son de insuficiencia crónica. Se desarrolla así en Estados Unidos una enorme burocracia de investigación y educación financiada mediante fondos provenientes de fundaciones federales, fundaciones de diferentes Estados y fundaciones privadas. Se inventan nuevas categorías pedagógicas: deficiencia cultural *(cultural deprivation)*, deficiencia lingüística *(linguistic deprivation)*, desventaja social *(social disadvantage)* y se propone la noción de «educación compensatoria» como una forma de enseñanza que permite mejorar la situación de los niños provenientes de las categorías antes mencionadas.

La educación compensatoria ha adoptado la forma de programas preparatorios masivos de educación preescolar tales como el Proyecto Headstart (véase Ruth Adam, *New Society*, 30 de octubre de 1969), de programas de investigación a gran escala como los de Deutsch a comienzos de 1960, y de una plétora de programas de «intervención» y de «enriquecimiento» a pequeña escala destinados a los niños en edad preescolar o en los primeros cursos de la escolaridad obligatoria. Muy pocos sociólogos, dado el débil prestigio que la sociología de la educación ha tenido hasta hace poco, han realizado

* C. Wrigth Mills *et al.*: *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta, 1986, pp. 203-218.

estudios en esta perspectiva. En general dichos estudios han sido llevados a cabo por psicólogos.

El centro de atención de estos trabajos lo constituía el niño en la familia y las relaciones entre el maestro y el niño en el restringido marco escolar de la clase. Únicamente en los dos últimos años se ha podido apreciar un cambio de enfoque. Como consecuencia del movimiento en favor de la integración y del movimiento contrario en favor de la segregación (este último como respuesta a los deseos de los diversos grupos que se reclaman del *Black Power*) se han efectuado un gran número de estudios sobre la escuela en Estados Unidos. Los trabajos realizados en Inglaterra se han limitado a los efectos del nuevo sistema de orientación. Será el estudio clásico de R. Rosenthal y L. Jakobson, *Pigmalion in the Class-Room* (1968) el que pondrá de relieve la importancia capital de las expectativas del maestro en relación a los logros del niño. En Inglaterra nos hemos percatado de los problemas de la enseñanza a partir de los escritos de sir Cyril Burt de antes de la guerra. Su libro *The Backward Child* (1937) es probablemente aún hoy el mejor estudio de que disponemos. Después de la guerra, toda una serie de ensayos sociológicos y de encuestas públicas sobre la educación han hecho de este problema el blanco de debates a nivel nacional, al mismo tiempo que lo han convertido en un elemento de la política social. En la actualidad, en el País de Gales, existe un gran centro de investigación sobre la educación compensatoria financiado por el *Schools Council.* Importantes investigaciones han sido realizadas en la Universidad de Birmingham sobre los problemas de escolarización de los niños procedentes de los países de la Commonwealth. El Consejo para la investigación en ciencias sociales y el Ministerio de Educación y Ciencia han dado 175.000 libras dedicadas, en parte, al desarrollo de programas especiales de preescolar destinados a proporcionar a los niños una educación compensatoria. Existe igualmente todo un programa educativo prioritario en relación con esta área (descrito por Anne Corbett en «Are educational priority areas working?», *New Society*, 13 de noviembre de 1969).

El departamento de educación de una universidad otorga un diploma superior en educación compensatoria. Los institutos pedagógicos dispensan también cursos especializados en este campo. Puede, pues, ser útil dedicar algunas líneas a esclarecer los presupuestos ocultos que subyacen a estos trabajos y a los conceptos por ellos empleados. Y ello con mayor razón si se tiene en cuenta que mis escritos han sido utilizados en ocasiones, y la mayor parte de las veces equivocadamente, para aclarar determinados aspectos de problemas generales y de dilemas surgidos en este ámbito.

Para empezar, encuentro la expresión «educación compensatoria» un tanto curiosa, y ello debido a un buen número de razones. No comprendo cómo se puede hablar de proporcionar una educación compensatoria a niños que han carecido desde un principio de las condiciones materiales para recibir enseñanza satisfactoria. El Informe Newson sobre la educación secundaria ha mostrado que el 79 % de todas las escuelas secundarias modernas establecidas en barrios bajos o en sectores particularmente desfavorecidos estaban muy mal equipadas desde el punto de vista material y que era enormemente difícil que los profesores permanecieran en ellas durante cierto tiempo. Este

mismo informe ha mostrado también de una manera muy clara el bajo nivel de lectura de estos niños si lo comparamos con el de otros niños que frecuentan escuelas en barrios no desfavorecidos. Estas observaciones no se contradicen, sin embargo, con comprobaciones generales referentes a todo el país, según las cuales existe una evidente mejoría en el nivel de lectura de los niños. El Informe Plowden es menos explícito sobre estos diferentes aspectos, pero pienso que tenemos pocas razones para creer que la situación ha mejorado mucho en las escuelas primarias situadas en zonas pobres.

Ofrecemos, por tanto, a un gran número de niños, tanto de primaria como de secundaria, escuelas materialmente inadecuadas, así como un cuerpo de profesores muy inestable y nos contentamos después, para hacer frente a la situación, con que un pequeño grupo de maestros se consagre a la educación compensatoria. La tensión impuesta a estos maestros produce inevitablemente cansancio y enfermedad, y no es raro que algunas semanas los maestros tengan que hacerse cargo de clases con doble número de niños que llegan a alcanzar los ochenta. Después de esto, nos sorprendemos de que los niños, desde muy pronto, encuentren un gran número de dificultades intelectuales en su carrera escolar. Al mismo tiempo, la organización escolar crea canales de orientación sutiles, manifiestos u ocultos, que reducen claramente las aspiraciones y las motivaciones tanto entre los profesores como entre los alumnos. Se instaura así un círculo vicioso cuyo resultado no puede ponerse en duda. Parece, por tanto, que hasta ahora no hemos logrado conseguir, a gran escala, condiciones satisfactorias de enseñanza en los inicios de la escolaridad.

El concepto de «educación compensatoria» contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz desde entonces de obtener provecho de la escolarización.

De esta concepción se deriva que la escuela debe «compensar» lo que falta a la familia, y que los niños son considerados pequeños sistemas deficitarios. ¡Si los padres al menos estuviesen interesados por los valores que les ofrecemos, si fuesen como los padres de la clase superior! Entonces podríamos cumplir nuestra tarea. Una vez que el problema se plantea en estos términos es natural que se fabriquen expresiones tales como «deficiencia cultural», «deficiencia lingüística», etc. Y se puede esperar que estas etiquetas cumplan su triste destino.

Etiquetar a estos niños de «deficientes culturales» es como decir que los padres son incapaces, que las realizaciones espontáneas de su cultura, las imágenes y las representaciones simbólicas de la misma tienen poco valor y una débil significación. Los maestros esperan poco de estos niños, los cuales responderán, sin duda, a estas expectativas. Todo aquello que, fuera de la escuela, informa al niño, confiere sentido y proporciona objetivos a lo que hace, es devaluado, considerado sin significación, inútil para su carrera escolar. El niño debe orientarse hacia una estructura de significación diferente, ya se trate de libros de lectura, de formas de empleo del lenguaje y del dialecto, o de diversos modelos de relaciones sociales. En ocasiones, como alternativa se

les explican a los padres las estructuras simbólicas de la escuela, para imponérselas luego en vez de integrarlas en su mundo, menospreciando su forma y contenido. Poco a poco se abre una fosa entre el niño como miembro de una familia y de una comunidad, y el niño en tanto que miembro de una escuela. En ambos casos se espera que el niño, junto con sus padres, abandonen a la puerta de la escuela su identidad social, su modo de vida y sus representaciones simbólicas, puesto que, por definición, su cultura es pobre, y los padres son incapaces de transmitirle tanto las reglas morales como los saberes y las técnicas elementales.

No quiero decir con todo esto que no hay, o no puede haber, relaciones satisfactorias entre la familia y la escuela, sino subrayar que los padres deben estar asociados a la experiencia escolar del niño haciendo lo que *pueden* hacer, lo que pueden hacer con *tranquilidad*. Existen para los padres diferentes formas de ayudar al niño en sus aprendizajes que forman parte de su competencia y que pueden darles seguridad y confianza, tanto en sus relaciones con el niño como con la escuela. Pero quizá sería preciso para aplicar este principio que los contenidos del saber escolar estuviesen más en conexión con la experiencia que el niño adquiere en su familia y en su medio social.

A las críticas ya mencionadas sobre el concepto de «educación compensatoria» se podría añadir otra. Dicho concepto sugiere que los primeros años de la vida del niño tienen una importancia enorme en su desarrollo ulterior. Existen, sin duda, numerosos hechos que corroboran este punto de vista y, en consecuencia, argumentos que apoyan la creación de una extensa red de escuelas maternales. Sin embargo, no sería razonable descuidar, considerándolos poco importantes, los años de escolarización posteriores a los 7 años. Es conveniente, por lo menos, tener en cuenta en su conjunto todo el período que abarca la enseñanza primaria. Esto significa que, sea cual sea la edad considerada, es preciso encuadrarla en el interior de la enseñanza primaria mediante una aproximación sistemática y no parcelaria. A mi parecer, se debe considerar como unidad, no un período particular de la vida del niño (de 3 a 5 años, o de 5 a 7, por ejemplo), sino una etapa educativa: el ciclo primario. Deberíamos plantear los problemas teniendo en cuenta la organización temporal de los aprendizajes, el desarrollo de la sensibilidad en el marco del ciclo primario. Para ello conviene atenuar la división social y pedagógica que actualmente separa la escuela infantil *(infant-school)* de la escuela primaria *(junior-school)*, así como poner fin a la rígida división existente entre el ciclo primario y el ciclo secundario, pues de lo contrario los progresos del niño en un momento dado de sus estudios corren el riesgo de verse truncados.

En lugar de pensar en términos de «educación compensatoria» deberíamos, a mi parecer, preguntarnos más seria y sistemáticamente por las condiciones y los contextos del medio educativo.

La forma misma que adoptan nuestras investigaciones tiende a confirmar los presupuestos sobre los que descansan la organización, la transmisión y la evaluación del saber escolar. Se fijan criterios de éxito, que son los de la escuela, y después se miden las aptitudes de los diferentes grupos sociales para satisfacer dichos criterios. Se parte de dos grupos de niños, uno de los cuales —lo sabemos por adelantado— posee las características que favorecen el éxito escolar, y el otro no. Luego se evalúa un grupo definiendo sus lagunas en relación al otro. Así, la investigación tiende involuntariamente a poner de manifiesto la noción de *hándicap* o deficiencia y a justificar la forma existente de organización, de transmisión y más en particular de *evaluación* del saber. Es muy raro que la investigación cuestione o explicite los presupuestos sociales implicados en la definición social del saber legítimo o de la transmisión legítima de ese saber. Hay algunas excepciones, sin duda, especialmente en el ámbito de las investigaciones sobre la organización temporal del *currículum*, pero incluso en estos casos es raro que estos trabajos confieran un espacio importante a las tentativas destinadas a valorar los cambios. Esto ocurre, en particular, en los proyectos de «viabilidad» de las áreas educativas prioritarias.

En definitiva, no nos planteamos la siguiente cuestión básica: ¿cuáles son las posibilidades de cambio en las instituciones escolares tal y como funcionan en la actualidad? Desarrollar múltiples actividades no significa necesariamente *actuar*.

Me he dedicado durante largo tiempo a discutir los nuevos conceptos y las nuevas categorías pedagógicas porque mis investigaciones han contribuido involuntariamente y en pequeña parte a su formulación. Se podría decir —y se ha dicho— que mis trabajos, centrándose en la subcultura y en las formas de socialización familiar, han, también, contribuido a alejar la atención de las condiciones y los contextos del aprendizaje escolar. El interés conferido al uso de la lengua ha conducido en ocasiones a separar dicho uso de las significaciones culturales subyacentes que lo determinan. Se ha asimilado el concepto de «código restringido» al de «deficiencia lingüística» e incluso al de niño «no-verbal».

Podemos distinguir entre usos del lenguaje que están «ligados al contexto» y otros menos ligados a él. Consideremos por ejemplo las dos historias siguientes que el lingüista Peter Hawkins construyó como resultado de sus análisis sobre las formas de hablar de niños de cinco años pertenecientes a las clases altas y a las clases trabajadoras. Se les daba a los niños una serie de cuatro viñetas representando una historia y se les decía que la contasen. La primera viñeta muestra unos niños jugando al fútbol; en la segunda el balón rompe un cristal de una ventana de una casa; en la tercera, un hombre hace un gesto amenazador; en la cuarta, una mujer mira hacia fuera desde la ventana y los niños se van. He aquí, a continuación, las dos historias que contaron:

1. Tres niños juegan al fútbol y un niño le da una patada al balón y pega en la ventana y rompe el cristal y los niños miran y un hombre sale y le riñe porque han roto el cristal, entonces ellos se escapan y una mujer mira por la ventana y riñe a los niños (número de nombres: 13; número de pronombres: 4).
2. Ellos juegan al fútbol y él le da una patada y él va hasta allí y él rompe la ventana y ellos están mirándolo y él sale y les riñe porque lo han roto, pero ellos escapan y entonces ella mira fuera y les riñe (número de nombres: 3; número de pronombres: 13).

En la primera historia el lector no tiene necesidad de tener delante las cuatro viñetas que han constituido el punto de partida, mientras que en la segunda es necesario conocer las viñetas para comprender la historia. La primera narración es independiente de la situación que la ha originado; la segunda está mucho más estrechamente ligada al contexto. En definitiva, los significados de la segunda historia están implícitos, mientras que los de la primera son explícitos.

Esto no significa que los niños de la clase trabajadora no posean en su «vocabulario pasivo» el vocabulario utilizado por los niños de la clase alta, ni tampoco que difieran en la comprensión tácita del sistema de reglas lingüísticas. Nos enfrentamos con diferencias en el uso del lenguaje en relación a un contexto específico. El niño de la primera historia explicita más las significaciones que intenta transmitir a través del lenguaje con el fin de que queden claras a la persona que le escucha, mientras que el segundo no lo hace hasta ese punto.

Para el primer niño muy pocas cosas son evidentes, mientras que para el segundo lo son bastantes. Para el primer niño la tarea de contar la historia se le presenta como una situación en la que sus impresiones *deben ser* explicitadas, para ser comprendida mientras que el segundo no percibe esta exigencia de explicitación para su comprensión. No sería, sin embargo, difícil imaginar una situación en la que el primer niño produjese un discurso bastante parecido al del segundo.

Lo que nos interesa son las diferencias existentes en la forma en la que los niños formulan lo que es exterior a la situación. Se podría decir que el discurso del primer niño genera significaciones universalistas en el sentido en que se autonomizan respecto al contexto y se hacen comprensibles a todos; por el contrario, el discurso del segundo niño genera significaciones particularistas en el sentido en que están estrechamente ligadas al contexto y exigen para su completa comprensión que éste se conozca. Las significaciones universalistas están menos ligadas a un contexto dado, mientras que las significaciones particularistas están estrechamente ligadas a él.

Pongamos otro ejemplo; una madre en sus relaciones con su hijo se verá obligada muchas veces a recurrir al lenguaje para explicitar y explicarle determinadas reglas, las razones de esas reglas y sus consecuencias. A través del lenguaje el niño comprende las relaciones que existen entre su acción particular, que desencadena la intervención de su madre, y determinados principios, determinadas justificaciones, determinadas consecuencias generales, de tal modo que su acto particular adquiere una significación universal.

Otra madre insistirá mucho menos en el lenguaje cuando controle a su hijo y considerará sus actos como comportamientos aislados sin conexionarlos a principios generales, a sus bases racionales y a sus consecuencias.

Los dos niños aprenden de forma similar que no deben hacer ciertas cosas o que deben hacerlas, pero el primero ha aprendido bastante más que eso. Los motivos de los actos de la madre primera han sido explicitados y elaborados, mientras que los motivos de las actuaciones de la segunda no han sido verbalizados, sino que permanecen implícitos.

Nuestras investigaciones aclaran justamente esto. Las diferentes clases sociales se diferencian en relación a los contextos que pueden suscitar determinadas realizaciones lingüísticas. Muchas madres de clase alta (y es importante señalar que no todas) comparadas con las de la clase obrera (y de nuevo es importante señalar que no todas) insisten mucho en el papel del lenguaje a la hora de socializar al niño en el terreno moral, a la hora de disciplinarlo, o para comunicarle sus sentimientos y conocer los de él. Digámoslo una vez más, el primer niño se ve orientado hacia significaciones universalistas que trascienden el contexto concreto, mientras que el segundo es orientado hacia significaciones particularistas estrechamente ligadas a un contexto determinado. Esto no quiere decir que las madres de clase obrera no recurran al lenguaje, sino que para ellas los contextos que suscitan mensajes con significación universalista son distintos que para las madres de clase alta. Ni ellas ni sus niños tienen *deficiencias* lingüísticas.

Podemos, partiendo de estos ejemplos, inferir que ciertos grupos de niños, debido a las formas de su socialización, están preparados para recibir y emitir, en determinadas situaciones, significaciones universalistas, mientras que otros grupos lo están para emitir significaciones particularistas. La expresión lingüística de las significaciones universalistas es muy diferente de la expresión de significaciones particularistas, y las formas de relación social (por ejemplo, entre la madre y el niño) que engendran estas significaciones, son también muy diferentes. Podemos en consecuencia decir que lo que se presenta a la inteligencia del niño a lo largo del aprendizaje, la forma en la que estas significaciones le son transmitidas, y las formas de relación social en el marco de las cuales se realiza este aprendizaje, son muy diferentes.

Si consideramos ahora a los niños en el marco de la escuela, no hay por qué sorprenderse de las dificultades con las que se encuentran, ya que la escuela se preocupa necesariamente de la transmisión y del desarrollo de significaciones universalistas. La escuela tiene como objetivo explicitar y elaborar a través del lenguaje principios y operaciones simbólicas que, o bien se aplican a las cosas (disciplinas científicas), o a las personas (disciplinas humanísticas). El niño de clase alta, como consecuencia de su socialización, está ya sensibilizado a las reglas simbólicas de la escuela, mientras que el niño de clase obrera está mucho menos sensibilizado a las reglas universalistas de la misma. Este último niño se ve orientado hacia significaciones particularistas ligadas al contexto, en las cuales los principios y las operaciones están implícitos; se le prepara para utilizar el lenguaje en la forma en la que se realizan estas significaciones.

La escuela pretende desarrollar en el niño reglas lógicas para definir las significaciones pertinentes y las categorías de relación existentes tanto en el ámbito humano como en el de los objetos. Tales significaciones y categorías no son en principio aquellas hacia las que se orienta espontáneamente el niño. En cierto sentido, tanto en Europa como en Estados Unidos, o en las sociedades en vías de desarrollo, se puede abordar el problema de la educación como la confrontación entre, por una parte, las significaciones universalistas de la escuela y los tipos de relaciones sociales que las engendran; y por otra, las significaciones particularistas con las que el niño llega a la escuela, así como las relaciones sociales que las producen. Los metalenguajes que permiten el

control y la innovación en el orden simbólico son extraños a estos niños, puesto que ellos no los han conocido durante su socialización inicial.

Si la escuela intenta transmitir un saber que rompe con el saber cotidiano, un saber general expresado a través de diversos metalenguajes que yo denomino universalistas, es preciso tener en cuenta el hecho de que la escuela transmite, implícita y explícitamente, por mediación de criterios que definen las buenas formas de conducta tanto de los alumnos como de los profesores, valores de los que se deriva una moral y que influyen en los contenidos y en las situaciones de enseñanza. Estos valores y esta moral inciden aún más en el contenido transmitido a través de la selección de libros, de textos, de películas, así como a través de los ejemplos y las analogías utilizados para ayudar a los alumnos a acceder a un saber general (significaciones universalistas). De este modo el niño de clase obrera puede encontrarse en una situación muy desfavorable en su relación con toda la cultura que no ha sido hecha para él.

He sugerido que las formas de código elaborado permiten el acceso a significaciones universalistas en el sentido en que los principios y las operaciones que rigen las relaciones con el mundo de los objetos y con el mundo social son explicitadas a través del lenguaje, mientras que los códigos restringidos permiten el acceso a significaciones particularistas, ya que el uso del lenguaje tiende a dejar implícitos los principios y las operaciones que controlan las relaciones con el mundo de los objetos y con el mundo social. He intentado igualmente explicar los orígenes culturales de estos códigos y las causas de sus transformaciones. Decir que un código es restringido no significa que un niño no pueda expresarse mediante el lenguaje ni que sufra, en sentido técnico, un *déficit* lingüístico, ya que posee la misma inteligencia tácita del sistema de reglas lingüísticas que cualquier otro niño. Esto significa únicamente que son limitados los contextos y las condiciones que orientarán al niño hacia significaciones universalistas y que lo conducirán a elegir determinadas opciones lingüísticas que dan acceso a tales significaciones. Esto no quiere decir que los niños de clases bajas no puedan producir en contextos concretos una lengua elaborada.

Es de la mayor importancia distinguir entre las variantes del habla y un código restringido. Una variante es un modelo de opciones lingüísticas específico de un contexto determinado —por ejemplo, cuando se habla con niños, cuando un policía declara ante un tribunal, cuando uno cotillea con amigos íntimos, en relaciones ritualizadas tales como fiestas y reuniones o en encuentros fortuitos—. Decir que un código es restringido no significa que el locutor no utilice en ciertas situaciones y en condiciones específicas una serie de partículas o de subordinaciones, sino que ello implica que cuando se realiza este tipo de opción se está estrechamente ligado a un *contexto específico*.

El concepto de código reenvía a la transmisión de la estructura simbólica profunda de una cultura o de una subcultura, a la transmisión de reglas fundamentales que rigen la interpretación de la experiencia.

Siguiendo este punto de vista la cultura o la subcultura se inscribe en el comportamiento de los agentes gracias a la mediación de los códigos que rigen la expresión lingüística de determinadas situaciones fundamentales que tienen lugar durante el proceso de socialización. A partir de la obra del profesor Michael Halliday se pueden distinguir cuatro tipos de contextos o situaciones:

- Contextos regulativos: en ellos el niño se hace consciente de las relaciones de autoridad existentes en el orden social, así como de sus diferentes justificaciones.
- Contextos de aprendizaje cognitivo: en ellos el niño adquiere información acerca de la naturaleza objetiva de las cosas al tiempo que aprende determinadas destrezas.
- Contextos de imaginación o de invención: en ellos el niño es estimulado a experimentar y recrear su mundo con sus propios medios y a su modo.
- Contextos interpersonales: en ellos el niño aprende a conocer los estados afectivos tanto suyos como de los demás.

Estos contextos están prácticamente interconectados, pero la importancia que se les confiere, así como su contenido, varían de un grupo social a otro. Mi tesis es que las categorías fundamentales de una cultura o de una subcultura se hacen palpables y, por decirlo así, se materializan en las formas lingüísticas a través de las cuales se expresan estos cuatro tipos de contextos que en su origen se producen en la familia. Si en estos cuatro tipos de contextos, la forma predominante del uso del lenguaje es la de variantes elaboradas que expresan significaciones relativamente independientes del contexto, es decir universalistas, entonces puede concluirse que la comunicación está fundamentalmente organizada según un código elaborado. Y, por el contrario, si en estos cuatro tipos de contextos predomina el uso de las variantes restringidas del habla con significaciones particularistas, entonces se puede decir que la estructura de la comunicación está regida por el código restringido. Hablar de código restringido no significa que los locutores no generen *nunca* variantes elaboradas del habla, sino únicamente que recurrirán rara vez a variantes de este tipo durante el proceso de socialización familiar del niño.

El concepto de código establece una distinción similar a la que hacen los lingüistas entre la estructura superficial y la estructura profunda de la gramática (véase David Havano, *New Society*, 9 de enero de 1969, y Ernest Gellner, 29 de mayo de 1969, sobre el trabajo de Noam Chomsky). Se puede así comprobar que frases que a primera vista parecen diferentes han sido formadas a partir de las mismas reglas.

Las opciones lingüísticas que supone la elaboración de un resumen son claramente diferentes a las opciones lingüísticas que se realizan para escribir un poema. Éstas, a su vez, se diferencian netamente de las opciones lingüísticas que implica un análisis de principios físicos o morales; difieren, asimismo, de la forma lingüística que la madre adopta en situaciones de inculcación moral. Pero todas estas opciones lingüísticas pueden obedecer, en determinadas condiciones, a reglas subyacentes propias de códigos restringidos o de códigos elaborados.

Si la subcultura o la cultura, a través de sus formas de integración social, engendra un código restringido, ello no significa que el discurso o el sistema significante resultantes se vean empobrecidos desde el doble punto de vista

lingüístico o cultural, ni que los niños no tengan nada que decir en la escuela o que los frutos de su imaginación no sean significantes. Esto no significa tampoco que tengamos que enseñar a los niños la gramática formal. Tampoco significa que tengamos que interferir en su dialecto. No existe nada, absolutamente nada, en un dialecto que impida a un niño interiorizar y aprender a emplear significaciones universales. Pero si las situaciones de aprendizaje —los ejemplos, los libros de lectura...— no despiertan realmente la imaginación de los niños, no estimulan su curiosidad, no favorecen una actitud de investigación, tanto en el medio familiar como en el social, el niño no se encontrará a gusto en el medio escolar. Si el profesor le dice continuamente: «repite lo que dices, no entiendo nada», entonces puede ocurrir que el niño ya no quiera seguir hablando. Para que la cultura del maestro se convierta en parte integrante del mundo del niño es preciso que previamente la cultura del niño sea parte integrante del mundo del maestro.

Para que esto suceda será preciso con toda probabilidad que el maestro comprenda el habla del niño antes de intentar cambiarla. Un gran número de situaciones escolares están involuntariamente emparentadas con el mundo simbólico de las clases superiores: cuando el niño entra en la escuela, entra en un sistema simbólico sin ninguna conexión con la vida que lleva fuera de ella.

Uno de los principios pedagógicos aceptados consiste en aconsejar que se trabaje con lo que el niño pueda ofrecer. ¿Por qué no ponerlo en práctica? Introducir al niño en las significaciones universalistas que implican formas de pensamiento generales no consiste en darle una enseñanza compensatoria; *consiste en educarlo*. Esto no implica que se intente asimilar a estos niños al mundo de las clases superiores, pese a que los valores implícitos que subyacen a la forma y a los contenidos que transmite la escuela pueden comportar ese riesgo.

Se debe distinguir entre los principios y las operaciones que en tanto que maestros transmitimos a los niños y desarrollamos en ellos, y las situaciones que creamos con tal finalidad. Debemos ser conscientes, en primer lugar, de que la experiencia social que el niño posee está fundamentada y es significativa. Esto no será posible más que si dicha experiencia forma parte integrante del mundo escolar que creamos. Si dedicásemos tanto tiempo a reflexionar sobre las implicaciones de todo lo dicho, como el que empleamos en reflexionar sobre las implicaciones de las teorías de Piaget en las etapas del desarrollo, podría ocurrir que las escuelas se convirtiesen en medios estimulantes e interesantes para los padres, los niños y los maestros.

Además de los problemas hasta ahora mencionados surgen otras preguntas subyacentes y más complejas: la cuestión de la definición social del hombre cultivado, la cuestión de la definición social de la transmisión legítima de esta cultura, la cuestión de las situaciones institucionales que creamos para enseñar. Podemos especificar además cada una de estas cuestiones si las relacionamos con la variable edad. He evitado conscientemente plantear la pregunta «¿para qué nivel de inteligencia?», ya que si en algún momento es necesario hacerlo depende de las respuestas que se hayan dado a las cuestiones anteriores. Es preciso analizar los presupuestos sociales subyacentes a la organización, distribución y evaluación de los conocimientos porque es falso pensar que existe una respuesta única a estas cuestiones. Las relaciones de fuerza

existentes en el exterior de la escuela influyen en la organización, la distribución y la evaluación de los conocimientos a través del contexto social en el que se transmiten. La definición de aptitud escolar es en sí misma, en cualquier momento que se formule, una consecuencia indirecta de estas relaciones de poder.

Estas cuestiones, lejos de hacernos eludir el pasado o delimitar nuestras perspectivas a un presente inmediato, nos invitan más bien a analizar la pregunta de Robert Lynd: «Conocer ¿para qué?» La respuesta no puede formularse en los siguientes términos: cuando el niño tenga seis años debe saber leer, contar y escribir. No sabemos de qué es capaz un niño, del mismo modo que no tenemos tampoco una teoría que nos permita crear situaciones óptimas de aprendizaje; incluso si esta teoría existiese es muy poco probable que dispusiésemos de medios suficientes para ponerla en práctica a la escala requerida. Podría muy bien ocurrir que uno de los test de un sistema educativo sea que sus resultados son relativamente imprevisibles.

TEXTO 30

¿QUÉ HACER?*

por CHRISTOPHER JENCKS

Después de examinar exhaustivamente los datos existentes en torno a los determinantes del rendimiento escolar, se concluye que las diferencias entre las escuelas y, por tanto, las políticas educativas, tienen solamente una influencia menor sobre los logros intelectuales de los estudiantes, sus calificaciones y sus posteriores oportunidades económicas, una influencia en todo caso mucho menor que sus características individuales, su entorno social o, simplemente, la suerte. En consecuencia, el autor propone, por un lado, abordar la educación más como un fin en sí que como un medio para algo, preocupándonos más de que sea un lugar y un período satisfactorio en sí mismo para los alumnos, y, por otro, abordar las desigualdades sociales, si es que deseamos hacerlo, con políticas diseñadas para actuar directamente sobre ellas, en vez de pretendidos atajos de dudosa eficacia a estos efectos como son las reformas escolares.

Hemos visto que las oportunidades educativas, las capacidades cognitivas, el expediente académico, el estatus profesional, el salario y la satisfacción en el trabajo están distribuidos desigualmente. Sin embargo, no hemos tenido mucho éxito al explicar la mayoría de estas desigualdades. Los vínculos entre los diferentes tipos de desigualdades son, generalmente, bastante débiles, lo que significa que alcanzar la igualdad en uno de ellos probablemente no afectará el grado de desigualdad en otras áreas. Por consiguiente, debemos preguntarnos si los intentos de procurar la igualdad por métodos más directos no serían efectivos, o si el *statu quo* es, esencialmente, inalterable. Sin embargo, antes de intentar responder a esta pregunta podría resultarnos de ayuda hacer una recapitulación de nuestras conclusiones.

Hemos empezado observando la distribución de las oportunidades educativas. Hemos comprobado que el acceso a los recursos de la escuela era muy desigual. Escuelas de ciertos distritos y barrios dedican muchos más recursos que escuelas en otros distritos y barrios. También hemos comprobado que la utilización de los recursos escolares resulta todavía más desigual que el acceso a ellos, por lo menos después de la edad de dieciséis años. Los alumnos de clase media obtienen ligeramente algo más de lo que les corresponde de los recursos nacionales para educación, y utilizan, sustancialmente, más de lo que les corresponde. El acceso a compañeros blancos de clase media es también muy desigual, en el sentido que, en cierta forma, las escuelas están segregadas por clases sociales y considerablemente segregadas por razas. Es difícil decir cuánta de esta segregación desaparecería si todos tuvieran la oportunidad de asistir a la escuela de su elección. Dentro de las escuelas hemos constatado que la mayoría de los estudiantes estaban dentro del itinerario académico que habían elegido, pero que una significativa minoría, no.

* Título original: «What is to be done?», tomado de Ch. Jencks, *Inequality*, Harper & Row, Nueva York, 1972, pp. 253-265. Traducción de María Beneyto.

Luego nos hemos centrado en la distribución de las aptitudes cognitivas cuantificadas por medio de pruebas estandarizadas. Hemos comprobado que tanto la desigualdad genética como la ambiental jugaban un importante papel en la generación de una desigualdad cognitiva. Asimismo, comprobamos, que los que arrancan en la vida con ventajas genéticas tendían, también, a alcanzar ventajas ambientales, y que esto agravaba la desigualdad. Sostuvimos que los genes influían en los resultados de los exámenes, siendo influidos por la forma en que los niños habían sido tratados y por lo que los niños aprendían al ser tratados exactamente de la misma manera, pero no pudimos evaluar la importancia relativa de estos dos procesos. No descubrimos evidencia alguna que demostrara que las diferencias entre escuelas contribuyeran significativamente a una desigualdad cognitiva, ni tampoco hemos tenido mucho éxito al identificar otros factores determinantes, más que los específicamente genéticos, en los rendimientos en las pruebas.

Luego, analizamos la distribución de los títulos académicos. Comprobamos que los antecedentes familiares tenían mucha más influencia que el genotipo CI en el éxito escolar del individuo. La influencia de la familia dependía, en parte, de su posición socioeconómica y, en parte, de sus características culturales y psicológicas, que eran independientes del nivel socio-económico. El efecto de la aptitud cognitiva en el éxito escolar, resultaba difícil de estimar, pero fue claramente significativo. No hemos encontrado ninguna evidencia que probara que el papel ejercido por los antecedentes familiares estuviera decayendo o que el desempeñado por la aptitud cognitiva estuviese aumentando. Las diferencias cualitativas entre las escuelas representaban un papel menor en la determinación de cuanta educación recibía finalmente la gente.

El nivel ocupacional alcanzado por los individuos mostró estar totalmente ligado al nivel alcanzado en su educación. Sin embargo, existía un alto grado de variación en el nivel profesional de los varones con idéntico nivel de educación, y esta diferencia no parecía poder explicarse por ninguna otra característica fácilmente identificable. Tanto los antecedentes familiares como la capacidad cognitiva, influían en la posición profesional, pero en gran parte lo hacían por la influencia del nivel de educación que los varones habían recibido, no influyendo en el estatus de los que habían completado su educación. Ya que el éxito escolar viene sólo en parte determinado por los antecedentes familiares, y ya que la posición profesional viene determinada sólo parcialmente por el éxito escolar, los antecedentes familiares acaban ejerciendo únicamente una influencia moderada en la ocupación final del individuo. Corroboramos esta opinión comparando el estatus entre hermanos, educados en la misma familia, que a menudo era sustancialmente distinto.

Las diferencias en los ingresos se revelaron aún más difíciles de explicar que las diferencias en sus estatus laborales. Los expedientes académicos influyen en los empleos a que acceden los varones al trabajo, pero no inciden demasiado en los ingresos dentro de ningún empleo determinado. Los antecedentes familiares y la capacidad cognitiva tienen alguna incidencia en el empleo y en sus ingresos, incluso después de haber accedido a una determinada ocupación, pero, en términos generales, su influencia es también moderada. Los genes que influyen en la puntuación del CI parecen tener una influencia

relativamente pequeña en los ingresos. Como resultado, estimamos que existen casi tantas diferencias en el nivel de ingresos entre varones que proceden de familias similares, con títulos similares y con similares resultados en los exámenes, como las hay entre los varones en general. Esto sugiere, en primer lugar, que o el talento no depende de los antecedentes familiares, de la educación y de los resultados en los exámenes o, al contrario, que los ingresos no dependen del talento.

La satisfacción en el trabajo se muestra aún menos fácil de explicar que el resto. Sólo está marginalmente relacionada con el éxito escolar, la posición profesional o el nivel de ingresos.

Estas conclusiones tienen importantes implicaciones tanto para los educadores como para los teóricos de la reforma social. Trataremos primero de las implicaciones que se derivan para los primeros.

Ninguno de los hechos que hemos examinado sugiere que pueda esperarse que, excepto en las escuelas, la reforma en la enseñanza aporte cambios sociales significativos. Más específicamente, los hechos sugieren que la posibilidad de equiparación por medio de la educación tendría muy poco efecto en hacer adultos más iguales. Si todas las escuelas de enseñanza primaria fueran igualmente eficaces, la desigualdad cognitiva entre los alumnos de sexto grado se reduciría en menos de un 3 %.[1] Si todos los institutos fueran igualmente eficaces, la desigualdad cognitiva entre los alumnos de todos los cursos se reduciría imperceptiblemente, y las disparidades en el éxito final de su educación se reduciría en menos de 1 %.[2] Eliminando todos los obstáculos económicos y académicos sobre la asistencia a la escuela, las disparidades en el éxito educativo podrían reducirse en algo, pero el cambio no sería excesivo. Además, la experiencia de los últimos veinticinco años sugiere que, incluso, importantes recortes en el ámbito de la adquisición de la educación no reducen de forma apreciable las desigualdades económicas entre adultos.

Las escuelas, por supuesto, podrían ir más allá de la igualdad de oportunidades, estableciendo un sistema compensatorio en el que la mejor calidad de enseñanza estuviera reservada para aquellos que estuvieran en desventaja en otros aspectos. Los hechos sugieren, sin embargo, que la compensación en educación tiene normalmente un valor marginal para los que la reciben. Ni el nivel global de recursos educativos, ni cualquier otra política específica fácilmente identificable, afecta en demasía a los resultados de los exámenes o a el éxito escolar de los estudiantes que arrancaron con una desventaja. De forma que si, incluso, estuviéramos reorganizando las escuelas para que su principal preocupación fueran los estudiantes que necesitan más ayuda, no hay nada que nos haga suponer que, como resultado, los adultos llegarían a estar más igualados.

Parece que existen tres razones por las que la reforma escolar no pueda equiparar a los adultos. En primer lugar, los niños parecen estar mucho más influenciados por lo que ocurre en su hogar que por lo que ocurre en la escuela. También es posible que estén más influenciados por lo que pasa en la calle y ven en la televisión. En segundo lugar, los teóricos de la reforma tienen muy poco control sobre aquellos aspectos de la vida escolar que afectan a los niños. Reasignando recursos, redistribuyendo alumnos y redactando nuevos planes de estudios, en contadas ocasiones cambiará la relación que maestros y alumnos mantienen entre sí. En tercer lugar, aun cuando la escuela ejerza una insólita influencia en los niños, no parece probable que los cambios resultantes permanezcan en la edad adulta. Se requiere, por ejemplo, un cambio enorme en los resultados de los exámenes en la escuela elemental, para alterar el nivel de ingresos del adulto en una cantidad significativa

Estos argumentos sugieren que el modelo tipo «fábrica», que prevalece en la opinión que sobre las escuelas mantienen tanto legos como profesionales, debería ser probablemente abandonado. Es cierto que las escuelas tienen *inputs* y *outputs* y que uno de sus propósitos nominales es el de tomar material humano en «crudo» (p. ej., niños) y convertirlo en algo más «valioso» (p. ej., adultos aptos para el empleo). Nuestra investigación sugiere, sin embargo, que el carácter del *output* de la escuela depende ampliamente del *input* individual, especialmente de las características de los niños que empiezan su escolarización. Todo lo demás, el presupuesto de la escuela, sus políticas, las características de los profesores, es secundario o completamente irrelevante.

En lugar de evaluar las escuelas en términos de los efectos que producen a largo plazo en su alumnado, lo que parece ser relativamente uniforme, pensamos que sería más acertado evaluar las escuelas en términos de sus efectos inmediatos sobre sus profesores y estudiantes, lo que parece ser mucho más variable. Algunas escuelas son aburridas, deprimentes, incluso lugares horribles, mientras otras son vivas, acogedoras y reconfortantes. Si pensamos en la vida escolar más como un fin en sí mismo que como un medio para alcanzar cualquier otra meta, estas diferencias se revelan enormemente importante. Eliminarlas no conseguirá que los adultos sean más semejantes, pero hará mucho por nivelar la vida de los niños (y profesores). Ya que los niños pasan la quinta parte de sus vidas en la escuela, representaría un gran avance.

Considerar la enseñanza como un fin en sí mismo más que como un medio para alcanzar algún otro fin recomienda que deberíamos describir la escuela en un lenguaje más apropiado para una familia que para una fábrica. Esto implica que deberíamos admitir distintos criterios para evaluar las escuelas, tal como lo hacemos cuando evaluamos las familias. Por supuesto, hasta podríamos decir que un objetivo explícito de la escuelas y de los sistemas escolares debería ser la diversidad. Para los niños, un internado no puede ser lo ideal. Un sistema escolar que provea un único sistema de enseñanza, por bueno que sea, tiene que parecer, casi invariablemente, insatisfactorio para muchos padres y niños. El sistema ideal es el que proporciona tantos tipos de enseñanza como necesitan niños y padres y encuentra la forma de llevar a los niños a la escuela que les conviene. Dado que, a largo plazo, el carácter de una enseñanza individualizada parece tener relativamente poco efecto en su desarrollo, raras veces la sociedad en su conjunto tiene un interés

1. Véase capítulo 3, nota 97.
2. En el capítulo 3, nota 93, se recogen nuestros hallazgos sobre los efectos de los Institutos en las puntuaciones en los exámenes. En el capítulo 5, nota 4, se estima que las no estimadas variaciones entre institutos en lo que se refiere al éxito en educación alcanza el 2 % del total. Eliminándola, el coeficiente alcanzaría el 1 %.

apremiante en acotar el abanico de opciones educativas abiertas a padres y alumnos. Asimismo, puesto que los educadores profesionales no parecen entender mejor que los padres los efectos a largo plazo de la educación, no existe ninguna razón convincente por la que la profesión deba ser facultada para descartar alternativas que puedan interesar a los padres, aunque ello parezca educativamente «heterodoxo».

El argumento de que la vida escolar es en buena parte un fin en sí mismo, más que un medio para cualquier otro propósito, no significa que creamos que las escuelas deberían ser dirigidas como una mediocre colonia de vacaciones, donde simplemente se mantiene a los niños para que no molesten. Tenemos dudas sobre si una escuela puede ser disfrutada tanto por niños como por adultos, a menos que los niños sientan que están haciendo algo que tenga sentido. Una buena forma de aportar a los niños un sentido de utilidad es implicarles en actividades que les ayuden a crecer. Nuestras conclusiones indican que la elección escuela por sus objetivos, a largo plazo, incide de forma bastante escasa en la clase de adultos en que se convierten los niños. Esto lo determinan las influencias externas. Pero dado que valoramos las ideas y el mundo de la mente, preferimos escuelas que también las valoren. Otros, que apoyan la disciplina y la lucha por alcanzar las matrículas de honor, prefieren las escuelas que valoran las buenas notas en lectura y en matemáticas. También otros, más preocupados por enseñar a los niños a comportarse correctamente, preferirán escuelas que estén en esta línea. La lista de objetivos posibles es casi infinita, razón por la que somos partidarios de la diversidad y la posibilidad de elección.

Pero incluso si los sistemas escolares no tratan de diversificar sus programas educativos, padres y niños darán por sentado que algunas escuelas son mejores que otras. La mayoría de padres supondrá, por ejemplo que, aunque su plan de estudios sea idéntico, una escuela en un vecindario blanco de clase media-alta es mejor que una en un vecindario pobre de negros. Dadas estas circunstancias, alcanzar la igualdad parece requerir que cada familia pueda elegir libremente la escuela a la que quiere que asistan sus hijos. Los mecanismos de este apartado se han discutido en el capítulo 2. El principio básico es, simplemente, que cada niño en un determinado barrio debería tener el mismo derecho a acceder a cualquier escuela, al margen de donde resida. Esto quiere decir, por ejemplo, que si una madre pobre y de raza negra quiere mandar a sus hijos a una escuela con predominio de blancos, y, si existe esa escuela en su barrio, debería tener la libertad de matricularlos y los responsables del distrito deberían llevarlos a dicha escuela. Esto no quiere decir, que, si quiere que haya niños blancos en la escuela de su vecindario, el distrito debería obligar a los estudiantes de raza blanca a inscribirse en ella.

Aunque todos tuvieran idénticas posibilidades de acceso a cualquiera de las escuelas de su barrio, se mantendría el problema de las desigualdades entre barrios. En principio, no podemos encontrar ninguna razón por la que los estudiantes no puedan elegir libremente asistir a escuelas fuera de su barrio, pero no es probable que esto se generalice a menos que el Tribunal Supremo respalde el transporte escolar de unos barrios a otros para lograr el equilibrio racial. El tribunal puede, sin embargo, exigir a los estados que eliminen, o por lo menos reduzcan drásticamente, las diferencias en gasto público entre circunscripciones. Aunque, si no lo hace, posiblemente podría apremiarse al cuerpo legislativo en esta dirección. Además, el gobierno federal podría fácilmente hacer algo más para reducir las diferencias de gasto entre los estados.

Muchos conservadores se han opuesto a estos cambios con el argumento de que la equiparación de recursos exigiría más financiación por parte de la administración central, y que ello comportaría un mayor control por parte de ésta última. Sin embargo, muchos opinan que el control central hace a las escuelas menos receptivas a las necesidades locales. La experiencia muestra que mientras que el control central puede hacer a las escuelas sean menos receptivas al *establishment* local, cualquiera que sea, las hace, sin embargo, más receptivas a otros grupos locales. (Los negros en el sur son un caso obvio en este punto.) Por esta causa, intentamos apoyar la financiación central, tanto como un medio de nivelar los gastos como de hacer a las escuelas locales algo más receptivas a grupos que tradicionalmente había ignorado.

Por último, existe el problema de equiparar las posibilidades de acceso a una educación de más alto nivel. Sería relativamente sencillo crear un sistema en el cual el acceso a este tipo de educación ya no dependiera del dinero que se ganara en casa. En efecto, la ley de Educación Superior del año 1972 contiene las líneas generales de un sistema parecido a éste, aunque no alcanza completamente este objetivo. De algún modo resulta más complicado diseñar un sistema en el cual el acceso ya no siga dependiendo de los resultados de los exámenes u otros indicadores imperfectos del éxito académico. La admisión pública es un paso en ésta dirección, puesto que hace depender el acceso continuado de los resultados en el colegio más que de los del instituto o de una prueba de aptitud. La admisión pública, sin embargo, no resuelve el problema del estudiante que continúa estudiando asignaturas para las que tiene una capacidad relativamente escasa. Esto requeriría no sólo admisión pública, sino readmisión pública.

Todas las reformas precedentes están encaminadas a equiparar el derecho de las personas a un servicio público, en concreto la enseñanza. Si intentamos ir más allá de la igualdad en el acceso y queremos asegurar el uso equitativo de los servicios en educación, el problema alcanza una dimensión mucho más compleja. Resulta relativamente sencillo, por ejemplo, garantizar a las familias de clase obrera la misma oportunidad que disfrutan las familias de clase media de enviar a sus hijos a escuelas de un vecindario de clase media. Pero no resulta fácil conseguir que utilicen esta oportunidad. Tal vez crean que estas escuelas resultan inapropiadas o temen que sus hijos se sientan fuera de lugar y desgraciados entre compañeros de clase más acomodados que ellos.

Lo mismo puede aplicarse a la población de color, que pueden y deberían tener garantizado el derecho de acudir a escuelas predominantemente de raza blanca, pero a los que no siempre se puede persuadir para que ejerzan este derecho. Este problema resulta especialmente complicado en el Sur rural, donde con frecuencia la comunidad blanca ha presionado enormemente a las familias de raza negra que intentaron mandar a sus hijos a escuelas que previamente estaban destinadas a estudiantes de raza blanca.

En estas situaciones, la coacción judicial y el transporte obligatorio de los niños en autobús[3] es posiblemente la única manera de acabar con la tradicional segregación. Una vez se haya completamente terminado con la tradición de la segregación, el traslado obligatorio por medio de autobuses tendrá, sin embargo, menos sentido. Si la asistencia a escuelas donde se ha eliminado la segregación racial tuviera, a largo plazo, importantes beneficios sobre los estudiantes, podría exagerarse el hecho de que los padres permitieran a sus hijos acudir a escuelas segregadas aunque ellos lo quisieran. Los hechos que hemos examinado sugieren, sin embargo, que los efectos a largo plazo de la segregación entre ciertos estudiantes eran muy escasos. Lo que nos conduce a apoyar un sistema en el que los padres de raza negra puedan decidir por sí mismos si prefieren que sus hijos acudan a escuelas segregadas o a escuelas en donde haya sido eliminada la segregación racial. Al ser una decisión legítima, el sistema escolar debería suministrar transporte, admitir a los alumnos de raza negra en las escuelas de raza blanca cercanas, incluso si esto las conduce a la masificación, y debe asegurarse de que todos los padres sean conscientes de que tienen capacidad de elección. Si esto llegara a ocurrir, la mayoría de los padres de raza negra escogería una escuela sin segregación racial, tal como nos demuestra la experiencia con programas como el *Project Concern* en Hartford. Pero sería su elección, no una decisión impuesta por otros para su supuesto beneficio.

El hecho de únicamente permitir que todos tengan la posibilidad de asistir a la escuela de su elección no conducirá necesariamente a la total desaparición de la segregación racial ni tampoco facilitará el acceso a la enseñanza superior ni les convencerá para que obtengan un doctorado, ni tan siquiera una licenciatura. Ya hemos virtualmente eliminado cualquier impedimento, económico y académico, para conseguir un diploma, y sin embargo uno de cada cinco estudiantes abandona los estudios. Este porcentaje parece disminuir. Pero las mismas consideraciones que conducen a los estudiantes a abandonar el instituto seguirán produciendo el mismo efecto en el *college*,[4] aunque el acceso sea igual para todos y haya financiación suficiente para cubrir los costes.

No somos partidarios de la represión como mecanismo para mantener estudiantes díscolos en la escuela. La experiencia demuestra que los estudiantes que no quieren ir la escuela, raras veces adquieren muchos conocimientos mientras permanecen en ella y que, a menudo, consiguen que la escuela se transforme en un lugar sumamente desagradable para los demás. Ya que parece que mantener a las personas en las escuelas durante la misma cantidad de horas no las equipara significativamente en ningún aspecto, no tenemos ninguna razón para apoyar esta medida.

Si damos por hecho que la educación superior, tal como los conciertos y el fútbol, serán utilizados de forma discriminatoria, debemos decidir cómo se financiarán. Un sistema que se basa en la dependencia de los estudiantes del

3. *Busing*: en EE.UU., traslado de escolares en autobús a escuelas fuera de su zona de residencia con la intención de favorecer la integración racial. *(N. de la t.)*

4. *College*: en EE.UU., escuela que comprende los dos primeros años de la universidad. *(N. de la t.)*

presupuesto familiar al que muchos no pueden acceder es claramente inaceptable. Pero también resulta inaceptable un sistema que financia la educación superior con los impuestos sobre la renta y luego permite que determinados estudiantes la utilicen en su propio beneficio. Resulta difícil comprender porque, por ejemplo, un mecánico debe pagar impuestos para mandar a su primo a una facultad de derecho y más tarde debe pagarle de nuevo una importante cantidad para obtener sus servicios legales. Una alternativa podría ser que se igualasen los ingresos de los adultos. Si los cultos y los incultos percibieran los mismos ingresos, aceptaríamos que los beneficios económicos derivados de la enseñanza superior estuvieran más o menos equitativamente distribuidos. Sería razonable, pues, que los gastos se repartieran a partes iguales sufragándolos con los impuestos generales.

En una sociedad dónde los individuos disponen de la libertad de conservar la mayor parte de los beneficios económicos derivados de su educación, parecería razonable exigirles que asumieran la mayor parte de sus gastos. La forma más equitativa de hacerlo sería, a nuestro parecer, facilitando a cada estudiante matrículas gratis y un estipendio suficiente para vivir y, luego, gravar con un impuesto más, a los que hubieran utilizado esta prestación. Estos gravámenes deberían ser lo bastante flexibles como para que el promedio de los estudiantes reembolsara el coste de su educación. Por su parte, los que tuvieran rentas altas reembolsarían más de lo que les correspondiera y, al contrario, los que tuvieran rentas bajas reembolsarían relativamente poco. Los que no cursaron estudios superiores no deberían pagar nada en absoluto en lo que hiciera referencia a este tipo de educación.

Estas sugerencias harían que las oportunidades educacionales y su financiación fueran más equitativas. Opinamos que estos objetivos son legítimos e importantes, aun cuando no afecten en demasía a los adultos. Sospechamos, sin embargo, que muchos lectores no estarán de acuerdo. Tal como Ivan Illich sostenía, mucha gente considera que las escuelas son como iglesias laicas a través de las que esperan conseguir la salvación, no ellos mismos, sino su descendencia. Esto ayuda a comprender por qué las escuelas son, tan a menudo, desagradables: no puede suprimirse el pecado original sin autoindulgencia. También ayuda a explicar por qué las pretensiones de los educadores sobre las escuelas son a menudo tan disparatadas: una religión que prometa algo menos que la salvación consigue pocos conversos. En la escuela, como en la iglesia, nos enfrentamos al mundo tal como desearíamos que fuera, tratando de inculcar a nuestra descendencia los ideales con los que no hemos conseguido vivir. Aceptamos, por ejemplo, que no existe ninguna oportunidad de que los adultos convivan en barrios sin segregación racial y, sin embargo, intentamos imponer este ideal en nuestros hijos, inventando complicados sistemas sobre transporte escolar.[5] Si, tal como sostenemos en este libro, las experiencias intelectuales y morales de los niños afectan en muy poca medida a sus vidas como adultos, resultará muy fácil perder interés por la escuela. A los niños, *per se*, no les interesa demasiado.

5. *Busing*, véase nota n.º 3.

Para los teóricos de la reforma social, cuya principal preocupación es la desigualdad entre adultos, nuestras conclusiones tienen implicaciones más negativas que positivas. Hemos demostrado, por ejemplo, que los distintos tipos de desigualdad están escasamente relacionados entre sí. Esto qué significa, que una única estrategia general no eliminará todos los tipos de desigualdad. En su lugar deberán establecerse varias estrategias específicas para ocuparse de específicos tipos de desigualdad. Además, ya que reducir el nivel de desigualdad en un área determinada tiene unos efectos muy limitados en la que existe en otras áreas, resulta de gran importancia establecer prioridades. A estas alturas, el lector ya habrá deducido que nuestra principal preocupación es la de equiparar la distribución de los ingresos, pero puede resultar útil repasar las razones por las que opinamos de esta forma. En el capítulo 3 abordamos las estrategias para igualar las habilidades cognoscitivas evaluadas por medio de exámenes estandarizados. Dado nuestro limitado conocimiento de los factores genéticos y ambientales determinantes en los resultados de los exámenes, ninguna de las estrategias parecía ser muy prometedora. Pero incluso aunque supiéramos cómo igualar los resultados de los exámenes, no quisiéramos que se transformara en el principal objetivo de la política social. Las diferencias en las puntuaciones en los exámenes no inciden sustancialmente en las variaciones sobre los ingresos y tenemos muchas dudas sobre si afectan en algo a las diferencias sobre su bienestar en general. En el capítulo 1 hemos sostenido que no debería permitirse que nadie cayera demasiado por debajo de las normas que rijan en su comunidad, ya que esto podría acarrear serios problemas sociales. Pero no existe razón alguna por la que las personas deban relacionarse con sus vecinos más intelectuales. Muy poca gente necesita o quiere adquirir la facilidad verbal de un Shakespeare o la velocidad en lectura de una Evelyn Wood. Equiparar el saber y las capacidades cognoscitivas no es, pues, un objetivo muy sensato, aunque cuando existan razones muy poderosas para no dejar que nadie esté muy por debajo de la media nacional. La forma en que esto puede alcanzarse sigue siendo confusa.

La distribución de los certificados académicos plantea problemas todavía más complicados. El capítulo 2 exponía que la distribución de la escolarización ha llegado a ser más igualitaria. Esto se refleja por el hecho de que el porcentaje de estudiantes que terminan el instituto y acceden al *college*,[6] está aumentando mucho más rápidamente que el porcentaje de los que terminan el *college* e ingresan en la universidad. Esta tendencia parece ser el resultado de dos hechos. El primero, la demanda de educación ha aumentado constantemente. El segundo, el coste de educación considerando tanto los ingresos procedentes de los estudiantes como el coste de la instrucción, aumenta vertiginosamente a medida que los estudiantes van siendo más mayores. Lo que significa que el número absoluto de estudiantes está aumentando con más rapidez en los niveles más bajos que en los más altos. Si esto no ocurriera, el coste de la educación para la sociedad habría aumentado aún más rápidamente de lo que lo ha hecho, ya que un mayor número de individuos con capacidad productiva hubieran sido excluidos del mercado laboral.

6. *College*, véase nota n.º 4.

Durante los últimos 25 años, la tendencia igualitaria en educación no ha conseguido que la distribución de ingresos o el estatus fueran perceptiblemente más equitativa. Desconocemos si la demanda de escolarización o si el consumo han ido nivelándose a causa de las restricciones económicas que acabamos de abordar. A menos que la demanda sea equivalente, lo que claramente no es el caso, no tendremos razones para considerar la distribución equitativa de la enseñanza como un importante fin en sí mismo. Ni tampoco resulta evidente que demuestre que uniformizar la permanencia en la escuela sea una forma efectiva de uniformizar algo más.

Cuando transformamos las capacidades cognoscitivas y los expedientes académicos en estatus laboral, el tema de la igualdad se hace mucho más patente. En el capítulo 1 expusimos que la media de personas de bajo estatus laboral obtendría menos satisfacción de una mejoría en su puesto de trabajo que las de mayor estatus laboral. Estos argumentos también pueden aplicarse respecto a los ingresos. En general, un dólar extra probablemente comprará más satisfacción para los que disponen de menos dinero que para los que disponen de mucho. Estos argumentos implican que si la oferta de puestos de trabajo e ingresos estuviera reglamentada, la distribución adecuada sería completamente paritaria. Ya que estas estrategias para equiparar el estatus de los distintos puestos de trabajo están destinadas a equiparar los ingresos individuales y viceversa, trataremos estos dos problemas a la vez

Los datos examinados en este libro demuestran que ni la desigualdad genética ni las diferencias en los antecedentes familiares, imponen nada parecido al grado de desigualdad económica que en este momento existe en la sociedad americana. Es cierto que la diversidad genética conduce casi inevitablemente a considerables variedades en la capacidad cognitiva. Pero la variación en la capacidad cognitiva no debería repercutir necesariamente en el grado de desigualdad en los ingresos, incluso en una sociedad en donde los ingresos dependen de la valoración en los exámenes. Estimamos, por ejemplo, que si el resto fuera equitativo para todos, la quinta parte de todos los hombres con genéticamente favorecidos ganaría sólo de un 35 a 40 % más que la quinta parte que los genéticamente desfavorecidos. La diferencia sería todavía menor si incluyéramos a las mujeres. Es cierto que estas estimaciones se refieren tan sólo a la superioridad genética que influye en los resultados de los exámenes y que los genes pueden también producir otros efectos en el nivel de ingresos. Los genes pueden, por ejemplo, influir en ciertos rasgos de la personalidad, y éstos pueden incidir en el poder adquisitivo de las personas. Hasta hoy, sin embargo, nadie ha suministrar pruebas convincentes de que los genes influyan de esta forma en el nivel de ingresos. Por ello llegamos a la conclusión de que si todas las causas no genéticas de la desigualdad fueran eliminadas y si América continuara dando el mismo valor que da ahora a distintos tipos de capacidad, la diferencia en los ingresos mayor y menor de la quinta parte de todos los varones en el mundo del trabajo, se reduciría de 7 a 1 a alrededor de 1,4 a 1. Incluso si estas estimaciones fueran relativamente correctas, la existencia de diferencias genéticas no deberían desesperar a los teóricos de la igualdad económica.

Tampoco la desigualdad entre padres es un gran obstáculo para la igual-

dad entre sus hijos. Los antecedentes familiares tienen más influencia que el genotipo CI en la adquisición de la educación por el individuo, en el estatus laboral y en los ingresos.[7] No obstante, si pudiéramos eliminar todos los factores que provocan la desigualdad entre hermanos en el nivel de ingresos, o si exigiéramos que todos los hermanos y hermanas hicieran un fondo común con sus ingresos, solamente podríamos reducir la desigualdad actual en un 35 o 45 %.[8]

Estas conclusiones no esclarecen las causas actuales de desigualdad económica, ni mucho menos sobre el mejor camino para reducirla. La mayoría de las explicaciones sobre la desigualdad económica subrayan el hecho de que algunas personas son más competentes que otras. También tienden a suponer que la capacidad depende en gran medida de la formación individual, su escolarización y de sus capacidades cognitivas. Las pruebas que hemos examinado demuestran que ni los antecedentes familiares, ni la escolarización ni los resultados en los exámenes explican con claridad las variaciones en los ingresos entre hombres. Parecen implicar que los antecedentes familiares, escolarización y resultados en los exámenes no pueden explicar la competencia profesional. Una teoría alternativa, sin embargo, es que la capacidad no justifica la variación en ingresos.

Sospechamos que ambas afirmaciones encierran una parte de la verdad. Si así fuera, sería de suma importancia nivelar la capacidad profesional a pesar de que no parecen muy prometedores para llegar a este fin ninguno de los mecanismos conocidos.

Hemos sostenido que la mejor manera para igualar la capacidad profesional es transformarlo en un objetivo explícito de política social y animar a los empresarios a reorganizar el trabajo con este objetivo en mente. El desarrollo y rotación del trabajo, probablemente, podría ayudar a equiparar algunas variedades de la capacidad profesional. Sin embargo, la experiencia del kibutz sugiere que algunas disparidades persistirían incluso en una sociedad que tratara deliberadamente de reducirlas.

Si queremos equiparar la distribución de los ingresos necesitamos, pues, un acercamiento más directo. Hemos explorado distintos mecanismos para conseguirlo, yendo desde el régimen tributario progresivo y mantenimiento de los ingresos hasta la regulación directa de los salarios por el gobierno o los incentivos fiscales a los empresarios para equipararlos. Hemos abogado por la unificación en la distribución de los salarios iniciales, ya que a largo plazo parece ser políticamente aceptable.

Tal como se ha escrito, sin embargo, la selección de un mecanismo conveniente para equilibrar los ingresos resulta interesante pero un ejercicio políticamente irrelevante. Hoy en día el problema crucial deriva del escaso número de personas que consideran un grave problema la desigualdad en los ingresos.

7. Véase apéndice B, tabla b-5 y figura B-7.

8. Capítulo 7, nota 36. Se estima que del 10 al 30 % de las variaciones en el nivel de ingresos es entre iguales o hermanos. Si observamos los ingresos por familia en vez de los individuales y si incluyéramos tanto los hermanos como las hermanas, el porcentaje sería incluso inferior. Esto significa que si no hubieran diferencias entre grupos de hermanos, el coeficiente de desigualdad estaría entre el 0,10 = 32 % y el 0,20 = 45 % del presente nivel.

Es cierto que la administración Nixon, en el año 1968, aparentemente se convenció de que los ingresos se distribuían con demasiada equidad y que los ricos necesitaban incentivos adicionales para hacerse aún más ricos. Sólo en contadas ocasiones las administraciones de Kennedy y Johnson fueron mejores. Ninguno hizo un claro esfuerzo para equilibrar los ingresos. Este tema fue escasamente debatido. En su lugar, los teóricos de la reforma se centraron en la posibilidad de equipararlos.

Si los partidarios de la igualdad pretenden movilizar la opinión pública sobre la redistribución de los ingresos, su objetivo principal debería ser el de convencer al pueblo de que se trata de una legítima decisión política. Hoy en día los americanos dan por supuesto que el nivel de ingresos está determinado por decisiones privadas en una economía que en gran parte no está regulada, y que no existe ninguna posibilidad real de alterar la distribución resultante. Posiblemente esta situación no cambiará hasta que se empiece a comprender que la distribución de ingresos es un asunto político sujeto a reglamentación y control público. A este respecto, debemos señalar que hasta una generación atrás, los americanos también creían que el índice de crecimiento económico dependía de decisiones privadas y que no podía ser controlado por el gobierno. Hoy en día, prácticamente todo el mundo acepta que el gobierno federal es responsable del estado de la economía. Si decisiones privadas provocan resultados no deseados, es responsabilidad del gobierno encontrar una solución. Puede que no sea el momento adecuado para una transformación de estas características en las actitudes frente a la desigualdad en los ingresos. Debemos consolidar la idea de que el gobierno federal no sólo es responsable por la cantidad global de los ingresos nacionales, sino que también lo es de su distribución. Si las decisiones de los particulares provocan una desigual distribución de los ingresos, el gobierno debe asumir su responsabilidad y mejorar la situación.

Determinar la responsabilidad pública sobre un hecho en concreto no basta para cambiarlo, pero es un comienzo. Los americanos no están en absoluto globalmente comprometidos en la igualdad económica, pero dudamos que la mayoría de ellos estuviera de acuerdo en que el 5 % de las familias más pudientes deba tener ingresos 25 veces superiores al 5 % de las más pobres. Si la distribución de los ingresos fuera un asunto de Estado, y si el Congreso se viera forzado a adoptar decisiones explícitas sobre el grado de desigualdad en los ingresos y si quisiera hacerlo, seguramente se implantaría algún tipo de redistribución.

Sin embargo, si pretendemos alcanzar una redistribución sustancial, no sólo deberíamos politizar la cuestión de la desigualdad en el nivel de ingresos sino también modificar las suposiciones básicas de las personas sobre los límites de su responsabilidad para con sus vecinos y la de sus vecinos para con ellos. Lo que inevitablemente será un largo y lento proceso que se prolongará no ya durante años, sino durante décadas.

Sin embargo, un compromiso oficial sobre la equiparación de ingresos es una buena manera de iniciar proceso. La retórica oficial no puede crear un mundo sin egoísmo o un mundo donde no se utilice la capacidad profesional para fines particulares. A menudo puede, sin embargo, contribuir a crear un

mundo en que las personas se avergüencen de este comportamiento. Las suposiciones populares acerca de que un talento excepcional o la suerte facultan a un individuo para obtener privilegios económicos no son subproductos inamovibles de la naturaleza humana. Varían según los tiempos y las culturas. Además sospechamos que pueden ser alterados por el esfuerzo deliberado del Estado, tal como sucedió durante los años 1960 cuando, mediante las resoluciones del Tribunal Supremo y la intervención federal se transformaron las posiciones frente a desigualdad racial.

El éxito de una campaña destinada a reducir la desigualdad económica debería contener dos puntos. El primero sería que aquellos que perciben bajos ingresos, dejen de aceptar su condición como inevitable y justa. Deben exigir cambios en las reglas del juego, en vez de suponer, como perdedores, que con el tiempo sus números o los de sus hijos saldrán ganadores. El segundo sería que aquellos que disfrutan de ingresos elevados, y especialmente sus hijos, deberían empezar a sentirse avergonzados por la desigualdad económica. Si esto ocurriera, serían políticamente realizables significativos cambios institucionales en la maquinaria de la distribución de ingresos.

Parece estar claro que la realización de este proyecto es a largo plazo. En América, como en todas partes, la tendencia general en los últimos 200 años ha sido hacia la igualdad. En la esfera de lo económico, sin embargo, la contribución política en este sentido ha sido escasa. Mientras los partidarios de la igualdad asuman que la política estatal no puede contribuir directamente a la igualdad económica, sino que debe actuar por medio de ingeniosas manipulaciones de instituciones marginales como las escuelas, el progreso permanecerá en estado de hibernación. Si queremos alejarnos de esta tradición, deberemos instaurar un control político sobre las instituciones económicas que conforman nuestra sociedad. Es lo que en otros países recibe el nombre de socialismo. Cualquier otra cosa decepcionará igual que decepcionaron las reformas de los años 1960.

TEXTO 31

LA SITUACIÓN DE TEST: UNA RELACIÓN SOCIAL*

por MICHEL TORT

La situación de test no es neutra. Es una situación de clase que favorece desigualmente el éxito de los niños según su origen social. Las preguntas que se formulan en los tests no tienen en absoluto el mismo sentido para todas las clases sociales. Se trata de una situación artificial que enfrenta a los individuos con una realidad formalmente ajena a todos, pero más próxima a aquellos que están familiarizados con el lenguaje, los planteamientos y la lógica de las preguntas y respuestas de los tests. La adopción de una perspectiva pseudoclínica no cambia nada el carácter de clase del test; al contrario, permite un sometimiento más sutil del niño a la situación y a los resultados del test. De entrada, se busca captar la potencialidad individual —de carácter hereditario, por supuesto—, que se expresaría naturalmente en el test y de la que se abstraen las condiciones sociales concretas vividas por el individuo. Y se acaba generalizando esta práctica como el mejor instrumento para detectar problemas patológicos, de los que serían responsables, claro, los individuos, al tiempo que se extienden y legitiman los tratamientos psicológicos y psiquiátricos.

En la fragua se ve al herrero, dice la sabiduría popular. La práctica del test la contradice, pues no ofrece al niño una fragua para que demuestre lo que sabe hacer y de lo que es capaz. Sólo brinda una relación entre un adulto que interroga y un niño que cree responder.

Una relación en apariencia neutra, para todos igual. Una situación en la que la inteligencia, libre de cualquier implicación, podría manifestarse en su estado puro; esta relación de persona a persona es también la relación entre un experto científico y su objeto: combinándose con el calor humano, la frialdad (científica) de la objetividad científica debe garantizar la validez del examen. No hay ninguna consigna operativa que no recomiende a quienes dirigen la ejecución de los test «colocar al sujeto» en una actitud tranquila y confiada, respetando al tiempo ese mínimo de rigor que exige la observación científica.

Sin embargo, esa misma relación constituye un problema. Se ha insistido mucho sobre su carácter *artificial*: cómo es posible juzgar a un niño, o, lo que es lo mismo, cómo es posible, adjudicándole una cifra, clasificarlo en menos de una hora e *in vitro*, cuando el niño examinado está sistemáticamente desconectado de toda práctica en la que pudiera, como el herrero, demostrar lo que sabe hacer con sus dos manos, con su cabeza y con el resto de su cuerpo...

Lo cierto es que está perfectamente fundada la espontánea desconfianza del pueblo frente a las técnicas de manipulación más espectaculares y mejor protegidas contra la crítica popular por las murallas que han levantado los científicos (ya se trate de tests o de sondeos de opinión).

* M. Tort, *El cociente intelectual*, Madrid, Siglo XXI, 1977, pp. 49-63.

Pero haría falta saber exactamente en qué se basa esa desconfianza y poner en claro, elemento por elemento, los pormenores de esta situación artificial, aunque para ello haya que hacer un análisis más profundo.

La situación de test no consiste únicamente en privar al niño de las prácticas cotidianas en las que se desenvuelve y se va formando. Pone frente a frente, en un lugar cerrado, a un adulto y a un niño. Y no a un niño cualquiera frente a un adulto cualquiera; no se somete a test más que a los niños problemáticos, y la inmensa mayoría de los niños problemáticos pertenecen a las clases populares. En este aspecto la composición social del alumnado de las clases de perfeccionamiento habla por sí sola.

Por consiguiente, nueve de cada diez veces la situación de test enfrenta a un niño de clase popular con un psicólogo. Y el psicólogo, se quiera o no, no pertenece (o ha dejado de pertenecer) a una clase popular. Es importante analizar esto rigurosamente. Señalemos, por cierto, que no han sido los psicólogos los que han arrojado luz sobre esto, sino médicos, psicoanalistas e incluso lingüistas. La «desazón» de los psicólogos sigue siendo psicológica... Aún no se ha concretado en un análisis lúcido de las condiciones sociales y psicológicas de la situación de test que permitiría, si no suprimir las contradicciones inherentes a esa situación, al menos comprender cómo se llega a los resultados a los que se llega, y así no darles más que el valor que merecen.

En tanto que reproduce una situación de examen médico o escolar, la situación de test es *ansiógena*. El niño sabe, o presiente, que el juego es decisivo y que del veredicto que se pronuncie puede depender, total o parcialmente, su porvenir. De ahí la emotividad y todos los mecanismos de bloqueo o agresividad, de sumisión o de desmesurada buena voluntad que puede desencadenar en el paciente, y que en todo caso le hacen comportarse de forma muy diferente a la normal en él.

Pero podría parecer que esa carga emocional influye a todos por igual y que el test es ansiógeno para cualquiera. Eso no es tan seguro. Eells y Havighurst han demostrado que la situación de test favorece desigualmente a los niños de clases sociales distintas; los niños burgueses y pequeño-burgueses, por habérseles inculcado un espíritu de competición, se sienten más estimulados a tener éxito y a vencer que la gran mayoría de los niños de las clases populares.

Ahora bien, lo cierto es que se somete a test mucho más a menudo a los niños de las clases populares. Todas estas observaciones nos permiten realizar un avance. La personal situación de clase del psicólogo es aquí menos importante que la situación objetiva en la que está encuadrado. La situación de test no es socialmente neutra; no se reduce a la relación de un investigador o de un aparato registrador con su objeto. El niño, cuando está frente al psicólogo, se halla también frente a la psicología, es decir, a un aparato en apariencia científico, cuya misión social es la de decidir sobre su porvenir y su orientación.

Pero no basta con considerar aquí únicamente los aspectos afectivos y emotivos de la relación. Hay que profundizar más en el análisis; saber qué efectos produce en particular, en el plano de los resultados, una relación asimétrica entre un niño y un adulto en la que todo hace pensar al niño que cuanto diga puede utilizarse en contra suya.

Un lingüista americano, W. Labov,[1] puede servirnos de ayuda para realizar este análisis. Labov ha investigado sobre las prácticas lingüistas propias de los niños negros de un barrio subproletario de Harlem. Observa que los niños fueron clasificados como mudos y no verbales después de una entrevista llevada a cabo en las condiciones de un test tradicional realizado por un profesor blanco, sentado detrás de una mesa, en locales escolares, pero que esos mismos niños recuperaban súbitamente la palabra, *la suya*, en el momento en que se aceptaba hablar con ellos en su ambiente, en presencia de sus amigos, y siendo el investigador (negro y educado en los mismos barrios de Harlem) uno de los suyos. La conversación de estos niños, sin sentido o compuesta únicamente de onomatopeyas y de monosílabos en una situación clásica de test, resulta en cambio, cuando están en su ambiente, muy rica en vocabulario, en gramática, en sintaxis, siendo a menudo superior en lógica y en expresión a las conversaciones mantenidas por los niños burgueses, que, sin embargo, satisfacen las exigencias formales del test con una fluidez verbal cuyo análisis muestra que consiste sobre todo en palabrería.

Al reflexionar sobre esta experiencia, W. Labov culpa a la propia situación de test. Deduce que el resultado obtenido está en función directa de los factores sociolingüísticos que intervienen en esa relación de comunicación asimétrica entre un hijo de proletario y un experto al que socialmente se ve como a un extraño, quizá como a un enemigo.

De forma que muy a menudo lo que realmente se mide en un test lingüístico no es la aptitud verbal del sujeto, sino ante todo su capacidad de defensa en una situación hostil y amenazadora. Estos mecanismos de defensa toman formas diversas según los individuos y la condición de clase de éstos: del silencio total a la onomatopeya, del monosílabo a la diarrea verbal.

Aquí también el que aplica el test se encuentra ante un resultado cuya naturaleza no controla. No sabe lo que obtiene. Ahí donde cree medir una capacidad para la expresión verbal se encuentra en realidad con una serie de prácticas de autodefensa. Si el que aplica el test se muestra tan incapaz de conocer la naturaleza de los resultados obtenidos es porque muchos de los elementos inherentes a la situación de test escapan totalmente a su control mientras que él se cree dueño de la situación.

En el fondo, afirma Labov, el único elemento que el que aplica el test puede realmente controlar es la forma material de la pregunta como estímulo para la respuesta. Ni más ni menos. Es muy poco, no es incluso nada si se ignora la manera en que esa pregunta va a ser recibida e interpretada por los distintos sujetos. Lo que determinará la respuesta a esa pregunta no es la pregunta misma según haya sido formulada, sino el sentido que le va a dar aquel a quien va dirigida, así como la idea que el sujeto interpelado se forme de la táctica más apropiada para contestar en función de lo que él piense que se espera obtener mediante esa pregunta. Pero la interpretación del sentido de la pregunta y la elección de la táctica a adoptar (los dos factores que determinan la forma y el contenido de la respuesta) escapan totalmente al control del que aplica el test

1. W. Labov, *The logic of non standard English in langage and social context*, Penguin Modern Sociology Readings, p. 179.

por una buena razón: son imprevisibles y a la vez están sujetas a innumerables variaciones; la pregunta puede ser captada como una petición de información, como una comprobación de conocimientos, como una orden, como una recomendación para actuar, como una amenaza de castigo, hasta como una sucesión de palabras sin pies ni cabeza o incluso, como sugiere Labov, como una exigencia de lucimiento o exhibición de oratoria.

En estas condiciones es absurdo pensar que se obtiene un «idéntico estímulo» por el solo hecho de haber formulado a todos «la misma pregunta». Esto no es más que la transposición de métodos experimentales de tipo «estímulo-respuesta» utilizados por otros para estudiar comportamientos de insectos, de perros, de ratas y demás animales.

Está claro que la aplicación del esquema pavloviano puede dar muchas sorpresas cuando se utiliza para medir objetos que dependen en gran medida, como ya se sabe, de las condiciones sociales en las que se producen. La actitud de los niños negros consiste en zafarse cuanto antes de una situación que les resulta incómoda y en satisfacer sin mucho esfuerzo lo que ellos creen que son los deseos del psicólogo. Así sus respuestas son monosílabos, frases incompletas e incluso silencios.

Esta actitud ha dado pie a ciertos psicólogos y hasta a algunos sociolingüistas, como Basil Bernstein, para extender la idea de que la pobreza verbal caracteriza el lenguaje de las clases populares: «La mayor parte del lenguaje propio de la *lower class* consiste en una especie de acompañamiento emocional de la acción», escribe B. Bernstein.

Se utiliza entonces la teoría del hándicap lingüístico para explicar que los niños de las clases populares son «no verbales», que se expresan (y comunican) principalmente por mímica, gritos y gestos. Incluso se ha llegado a negar que tuvieran lógica. Se pretende, pues, que los hijos de los obreros son a un tiempo no verbales e ilógicos porque viven en un ambiente que no les estimula lo suficiente en esa dirección.

El interés de los análisis de Labov consiste precisamente en mostrar que esa «pobreza lingüística» es un *artificio* producido por la situación de test. Y lo prueba de forma fulminante interrogando al mismo niño negro dos veces sobre el mismo tema: primero en una situación de test tradicional; luego en casa del niño, en presencia de un amiguito, y habiendo revelado el entrevistador negro (el mismo en los dos casos) que él también se crió en Harlem y que habla el mismo lenguaje. Léon, en la primera entrevista, responde de manera no verbal y con monosílabos: «no sé», «mmm», «¡ah! ¿sí?», «vaya», «¿en serio?». Éstas son sus principales respuestas. En la segunda, en cambio, habla: «El niño que sólo se expresaba por monosílabos y que no tenía nada que decir sobre nada, que ni siquiera recordaba lo que había hecho el día anterior, desaparece. En su lugar tenemos a dos niños que tienen tantas cosas que decir que se quitan la palabra de la boca y no parecen tener ninguna dificultad para expresarse en inglés.»

Por supuesto, ese inglés no es igual que el «correcto» inglés que habla la burguesía y se enseña en el colegio. Tiene su propia estructura, sus formas gramaticales y hasta su propio vocabulario. Labov lo denomina *non standard english* (inglés informal), en contraposición al *standard english* (inglés formal).

Y así llega a demostrar lo absurdo de la teoría del hándicap. Los resultados que obtiene de forma empírica demuestran que los niños tenidos por no verbales «están inmersos día y noche, por el contrario, en un ambiente de gran estímulo verbal; que hablan a menudo únicamente por lucir su facilidad oratoria, y ello con el fin de reforzar su prestigio ante los demás».

Más aún: al comparar la conversación que un joven negro de Harlem sostuvo en *non standard english* sobre el destino del alma después de la muerte con la de un joven burgués sobre un asunto parecido, Labov concluye, después de reducir los dos razonamientos a su simple encadenamiento lógico, que el discurso del joven negro estaba muy por encima en cuanto a exactitud de términos y riqueza de lenguaje del discurso del joven burgués, cuya locuacidad llena de matices y de reservas tenía como único objetivo disimular el gran vacío de su pensamiento. Dicho de otra forma, Labov consigue volver a poner sobre el tapete, en el terreno lingüístico, esta verdad tantas veces comprobada (y otras tantas olvidada por muchos lingüistas y muchos sociólogos): que la situación de test o de entrevista no es socialmente neutra y que la naturaleza de un discurso depende directamente de las condiciones sociales de ese mismo discurso. Remitimos aquí al lector a los análisis de Pêcheux[2] sobre las condiciones en que se produce el discurso y a los de Bourdieu en *Travail et travailleurs en Algérie* [Trabajo y trabajadores en Argelia][3] y *L'amour de l'art* [El amor al arte].[4]

En ellos se constata principalmente que la misma pregunta aparentemente anodina («¿Ha trabajado usted hoy?») tiene un sentido distinto, según se haga a campesinos argelinos del norte o del sur. Asimismo la pregunta: «¿Cuáles son sus pintores favoritos?» es interpretada de forma diferente por individuos de las clases populares o por miembros de las «clases cultas». Los primeros la consideran como una pregunta angustiosa e inculpadora, como si se tratara de un examen o de una comprobación de saber, cuyo único objeto es persuadirles de su propia ignorancia y en consecuencia de su indignidad cultural; los segundos la perciben como una pregunta fácil, de lo más ingenua y muy por debajo de su experiencia artística llena de matices y sutilezas. Si se desconoce y por tanto no se controlan rigurosamente todas las interpretaciones posibles de una misma pregunta se cae fácilmente en el error del etnocentrismo de clase. Y así se ve uno llevado a medir todas las respuestas por una misma norma, que es la que corresponde al sentido que el propio entrevistador da a la pregunta (como lo hacen los expertos en psicometría), es decir, en términos generales, por la norma inscrita en los protocolos. Existe una respuesta correcta y respuestas incorrectas.

Esto lleva a negar la existencia de las distintas formas de pensamiento y (recíprocamente) de razonamiento y de expresión que sean socialmente ajenas a las del entrevistador o de la del autor del test. Ello permite que se desarrolle con tanta facilidad la teoría del hándicap, forma «científica» de la negación de la existencia de clases sociales y de sus luchas.

2. *Analyse automatique du discours*, Dunod, París, 1969.
3. Bourdieu *et al.*, *Travail et travailleurs en Algérie*, Mouton, París, 1963.
4. Bourdieu, Darbel, Schnapper, *L'amour de l'art*, Éd. de Minuit, París, 1966.

Sin embargo, podría decirse: la situación de test no es ya hoy considerada por todos los psicólogos como una situación puramente objetiva y neutra. Más allá del control psicométrico de un rendimiento, el psicólogo, adoptando una actitud clínica, busca el significado de los resultados para cada individuo, situándolos en el contexto de su personalidad, de su historia... En realidad la perspectiva clínica aplicada al test no modifica en nada las bases de clase de la situación de test, sino que las perfecciona, y al perfeccionarlas no hace sino reforzar aún más las representaciones ideológicas (aptitudes, individuo, neutralidad...) que actúan en la situación de test.

La cuestión no está en saber si el método clínico puede, *en otras condiciones*, producir otros efectos. En un centro médico psicopedagógico, el psicoterapeuta o el psicoanalista a quien se remite el caso de un niño sometido a test puede negarse a admitir el resultado y los detalles de la operación psicométrica y atenerse únicamente a lo que el niño dice sin tener en cuenta la logomaquia del CI e interpretar sus palabras. El psicólogo que adopta una actitud clínica no interpreta el discurso del niño, sino los resultados del test, lo que no es lo mismo.

¿En qué consiste realmente, en este caso, la actitud clínica? En decir, por ejemplo: aparte de los datos de que se dispone actualmente, ¿cuáles son las potencialidades del individuo? Antes, la ideología de las aptitudes hacía que se pudiera pasar inmediatamente de la medición de las capacidades captadas en el test a la deducción de aptitudes consideradas como innatas. Esta posición no es la que predomina hoy día. Por el contrario, está de moda insistir sobre las innumerables condiciones que hay que tener en cuenta para obtener un resultado exacto; regulaciones energéticas, motivaciones, condiciones socioculturales del desarrollo individual...[5] «La práctica clásica conduce constantemente a plantearse ese tipo de preguntas, formuladas casi siempre de esta forma: ¿cuáles son, aparte de los datos de que se dispone actualmente, las potencialidades del niño? La pregunta es legítima pero no carece de ambigüedad. Y es que hay que separar dos aspectos:

— ¿qué haría el niño en un estado actual de evolución si todas las condiciones susceptibles de revelar al máximo sus capacidades actuales se dieran a un tiempo?;
— ¿qué haría el niño si se hubiera encontrado durante todo su desarrollo anterior en las mejores condiciones posibles de desarrollo? Éste es un típico razonamiento metafísico sobre la situación de test y sobre las situaciones de clase cotidianas que efectivamente condicionan el resultado en esas pruebas. Se inventan condiciones ideales en las cuales podrían realmente captarse las potencialidades del individuo. Porque decir: qué haría o qué no haría Fulanito si las condiciones fueran ideales es, en primer lugar, plantear una situación metafísica sin interés alguno. En segundo lugar, es suponer de una vez por todas y de forma sutil la existencia de potencialidades igualmente «ideales», independientes de las condiciones reales en que se manifiestan. Resultaba ya patentemente deshonesto fundamentar los resultados de los test en unas aptitudes hereditarias. ¡Pues por eso que no quede! A partir de ahora podrá hablarse, en el plano de las meras capacidades, de «potencialidades». Se trata de la misma ideología, punto por punto. Sólo que se tienen en cuenta las condiciones anteriores; cómo se abandona una parte para no perderlo todo, a fin de recuperar con más facilidad la mitología de las disposiciones anteriores a cualquier práctica, «potenciales».

5. Cfr. Perron y Borelli, *L'examen psychologique de l'enfant*, PUF, París, 1970, p. 179.

Al mismo tiempo se reemplazan las condiciones efectivas, materiales, históricas y sociales en las que los individuos desarrollan ciertas formas de pensamiento por relaciones interindividuales: «Indudablemente, en el plano de las relaciones —principalmente individuales— muchos otros factores psicológicos han contribuido en gran medida a diferenciar el desarrollo de las capacidades y de las potencialidades como tales.»

La consecuencia más importante de esto es que, tanto en la situación de test como en las condiciones anteriores de desarrollo, se pretende captar una potencialidad individual, a la que se atribuye una mayor o menor posibilidad de expresarse.

Las condiciones reales de clase aparecen como meros factores a favor o en contra de un desarrollo intelectual, de una historia individual, que permiten o impiden la plena realización de las posibilidades. Por ello la perspectiva clínica —el manejo clínico— de la situación de test consistirá principalmente en relacionar los resultados obtenidos en los test con el conjunto de la personalidad del individuo. Los rasgos aislados deben ser relacionados, no con las condiciones sociales reales y con la situación de test, sino con el individuo considerado globalmente, como persona irreducible a realizaciones empíricas, trascendentes.

Resulta evidente que las determinaciones de clase quedan así camufladas, en beneficio de un robustecimiento considerable de la ideología individualista de las aptitudes. Las aptitudes hereditarias inscribían al individuo en la genealogía de los dones y los hándicap de la familia. Con el examen clínico de la personalidad las potencialidades se convierten en propiedades psicológicas individuales de un sujeto único. El individuo no es solamente alguien con aptitudes a detectar, sino una persona a quien «comprender». Considerada como situación clínica, la situación de test permite levantar los bloqueos de la trayectoria objetivista tradicional cuando pretende medir el rendimiento de las aptitudes. No es necesario ser un gran psicólogo para conocer intuitivamente las resistencias que implica la realización de un test y que se traducen en resultados tan opuestos a los de una entrevista, como se ve en las experiencias de Labov. Pero incapaces de suponer que esas resistencias pudieran testimoniar la existencia positiva de otras formas de pensamiento o de razonamiento, las atribuyen a la voluntad o al deseo de los individuos, más o menos opuestos o dispuestos a cooperar en virtud de razones personales, cuya historia habría que investigar. Inesperada repetición de lo que ha pasado con la genial invención del taylorismo, para el cual se hacía necesario encontrar un modo de apropiarse de los individuos

y dominarlos que trocase en «pereza» o en «mala voluntad» la resistencia de éstos a la explotación.

Gracias al examen clínico se ha realizado un notable avance en el sometimiento del individuo a la situación de test y a las formas de pensamiento que en ella se aplican. Al ingeniero de cerebros se viene a sumar el ingeniero de almas, revestido del prestigio de la escucha, de la empatía, del sentido de la relación. El fallo se convierte en «conducta de fallo» significativa, en síntoma. Bien es verdad que en la situación de test el niño aplica unos mecanismos de defensa que pueden interpretarse, como el conjunto de su historia personal, en el plano de lo individual. Pero, quiérase o no, como el objetivo perseguido en los test de inteligencia no deja de ser el de llegar a sondear lo que el individuo «vale», si es «inteligente» o no, *esa interpretación es una forma de avasallamiento*. La situación de test no es solamente asimétrica en cuanto al lenguaje impuesto para comunicarse con el psicólogo: también lo es por el papel social de autoridad burocrático-científica que se confiere al psicólogo, que tiene algo de médico y algo de sabio. Cuando se quita la bata de sabio experimentador, el psicólogo se coloca la de psiquiatra, con sabor a enfermedad-herencia-patología, y los beneficios de la omnipotencia socialmente reconocida. La situación escolar reproduce la misma regla de tres: cuando salen a relucir las contradicciones, son los niños los que se transforman en problemas, en niños-problema, individuales. Y con mandar el problema al especialista en problemas individuales, al psicólogo, asunto concluido. ¿Qué pensar de una situación a la que se ha llevado al niño a menudo sin darle ninguna explicación? De hecho, la situación de test equivale fundamentalmente a *poner en cuestión al propio niño*, y las repercusiones de esto son considerables. El psicólogo se esfuerza por poner de relieve las obsesiones y los temores que rodean a la consulta, las exigencias y la angustia de los padres (líbrenos de él, líbrele de eso) y su propia exigencia en la situación de test. El resultado es que toda la situación lleva a que se descargue en el niño la responsabilidad de las contradicciones de la familia y de la escuela capitalista. Juzgado, condenado por su incapacidad y hasta por su inmoralidad a domicilio, el niño, ante el psicólogo, se encuentra con toda la gama de situaciones alienantes, empezando por el negativismo, el mutismo, la inestabilidad, etc., lo que permitirá al psicólogo clasificar clínicamente su modo de defensa. Así, sistemáticamente, hace caso omiso de la base general de sus resistencias sociales y pone de relieve sus variaciones individuales.

Si se trata de un niño odioso y odiado en su casa, de un niño «intestable», el especialista concienzudo desplegará todo su ingenio para suprimir la resistencia que encuentra y llevar a término el examen psicológico. En realidad la entrevista psicológica es exactamente una forma más de examen-trampa.

«La entrevista tiene como objetivo, en primer lugar, establecer y mantener una relación favorable a la buena marcha del examen psicológico en su conjunto. Por consiguiente, el niño debe relajarse para ser examinado: el psicólogo conversará con él familiarmente para ganar su confianza y su colaboración.» Esto no está exento de triquiñuelas psicológicas: ante el niño «intestable», «el psicólogo debe ir barajando tácticas que den testimonio de su habilidad profesional para alcanzar sus fines».[6] Habilidad, tacto, el psicólogo tiene que hacer de todo para evitar que se note lo que es: el encargado de responder a la exigencia de los padres y de la escuela, de que se analice al niño problemático y no la causa de sus problemas.

Como situación de clase, el test entrega a un niño atado de pies y manos para que lo examine un adulto que extrae de él un saber cuyo secreto se reserva y que deposita en un expediente que «sigue» al niño. Cuando, por los capítulos siguientes, se vea el alcance de la *impostura* que representa, ese saber desde el punto de vista científico, se captará mejor el carácter realmente *escandaloso* de la propia situación de test. En su versión experimental clásica, la situación de test trata al niño como a un cobayo: se comprueba su CI como se hace con las relaciones instintivas (o inteligentes) de un animal, sin pedirle su opinión ni informarle del resultado. Llevará su CI a cuestas, será siempre una carga para él.

La versión «clínica» avasalla así a los individuos de una forma más sutil. Al explotar la situación seudoclínica, lleva aún más lejos el espionaje del servicio de inteligencia.

6. Perron y Borelli, *op. cit.*, p. 191.

DÉCIMA PARTE

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

TEXTO 32

NUESTROS PROBLEMAS EDUCATIVOS CONSIDERADOS A LA LUZ DE LA EXPERIENCIA SAMOANA*

por MARGARET MEAD

El estudio de los procesos de desarrollo individual de los adolescentes y su estabilidad emotiva, vistos desde las perspectivas de la cultura samoana y la estadounidense, le sirve a Margaret Mead para mostrar cómo partiendo de una constante biológica universal de la especie —la adolescencia— se pueden encontrar diferencias notables marcadas por la forma de organización de la vida social del grupo en el que los individuos crecen. Aspectos como la sexualidad, la relación con la vida y la muerte, las experiencias vitales conformadas por los referentes familiares próximos, la importancia del trabajo y del juego, la amistad y las formas de sociabilidad o de adaptación social, el aprendizaje sistemático de tareas y las elecciones personales, todo son contrastes si se consideran los modos de educación característicos de Samoa y de Estados Unidos. Con perspectiva antropológica, M. Mead concluye diciendo que esta comparación que ella realiza es útil en la medida en que puedan proyectar luz sobre nuestra cultura las soluciones dadas por otras culturas a problemas semejantes a los nuestros.

A través de muchos capítulos hemos seguido la vida de jóvenes samoanas, las hemos observado al transformarse de niñas en cuidadoras de niños, aprender a encender el horno y tejer esteras finas, abandonar la vida de la pandilla para trocarse en miembros más activos de la familia, diferir el matrimonio para poder pasar tantos años en amores ocasionales como fuera posible, y finalmente, casarse y dedicarse a criar hijos que, a su vez, repetirán el mismo ciclo. En la medida en que nuestro material lo permitía hemos realizado un experimento para tratar de descubrir cómo ocurre el proceso del desarrollo en una sociedad muy distinta de la nuestra. Debido a que la duración de la vida humana y la complejidad de nuestra sociedad no nos permitieron efectuar aquí nuestro experimento, eligiendo un grupo de niñas para llevarlas a la madurez bajo condiciones establecidas especialmente, se hizo necesario trasladarse a otro medio en el cual la historia hubiera preparado un escenario adecuado a tal fin. Allí encontramos niñas que cumplían el mismo proceso de desarrollo físico que nuestras jóvenes: su dentición seguía los mismos ciclos, crecían altas y desgarbadas, llegaban a la pubertad con su primera menstruación, alcanzaban gradualmente la madurez física y se hallaban preparadas para dar origen a la próxima generación. Era posible decir: he aquí las condiciones adecuadas para un experimento; la adolescencia es un factor constante en Estados Unidos y en Samoa; la civilización de Estados Unidos y la de Samoa son diferentes. En el curso del desarrollo durante el proceso de crecimiento por el cual la niña se convierte en adulta, ¿los cambios corporales repentinos y evidentes que tienen lugar en la pubertad se ven acompañados por formas espasmódicas de desarro-

* M. Mead, *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Laia, 1975, pp. 185-216.

llo, con contenido emotivo y por un sentido religioso naciente, un florecimiento del idealismo, un deseo inmenso de afirmar el yo contra la autoridad o bien carecen de tal concomitancia psicológica? ¿Constituye la adolescencia un período de angustia mental y emotiva para la joven en edad de crecimiento de modo tan inevitable como la dentición es causa de un período de infelicidad para el niño? ¿Podemos pensar en la adolescencia como en una época de la vida de cada niña que implica síntomas de conflicto y zozobra, al tiempo que se produce un cambio en su cuerpo?

Siguiendo a las jóvenes samoanas a lo largo de todos los aspectos de su vida hemos procurado hallar respuesta a esta pregunta, descubriendo que ella debía ser negativa en todos los puntos. La adolescente en Samoa difería de su hermana que no había llegado a la pubertad, en un aspecto esencial: en la muchacha mayor se presentaban ciertos cambios corporales ausentes en la más joven. No había otras diferencias notables que permitieran separar el grupo que pasaba por el período de la adolescencia del que llegaría a ella dos años después o del que la había alcanzado dos años antes.

Si una joven que ya ha pasado la pubertad es de estatura menor que la normal, mientras su prima es alta y puede realizar tareas más pesadas, habrá una diferencia entre ellas debido a sus distintas dotes físicas, que será mucho mayor que la causada por la pubertad. La joven alta y fuerte será aislada de sus compañeras, obligada a realizar tareas más prolongadas y propias de una adulta, se le hará sentirse tímida mediante un cambio de vestimenta, mientras su prima, más lenta en su desarrollo, será tratada aún como una niña y tendrá que resolver sólo los problemas algo menos importantes de la infancia. El procedimiento de nuestros educadores al recomendar tácticas especiales en el trato con las adolescentes se traduciría así en términos samoanos: las niñas altas son diferentes de las bajas, para una misma edad; debemos adoptar un método diferente para educarlas.

Pero con contestar la pregunta que nos hemos planteado, no hemos agotado el problema. Una nueva pregunta se presenta. Si se prueba que la adolescencia no constituye necesariamente un período especialmente difícil en la vida de una joven —para lo cual basta hallar cualquier sociedad en la cual ocurra así—, entonces, ¿cómo se explica la presencia de la conmoción y la tensión en las adolescentes norteamericanas? En primer lugar, podemos decir simplemente que debe haber algún factor en las dos civilizaciones que explique la diferencia. Si el mismo adquiere una forma diferente en ambientes distintos, no podemos explicar nada en función del proceso, pues éste es idéntico en ambos casos. Pero el ambiente social es muy diferente y es allí donde debemos buscar una explicación. ¿Qué se da en Samoa que falte en Estados Unidos, qué en Estados Unidos que falte en Samoa, como para explicar esa diferencia?

Tal pregunta encierra implícitamente cuestiones muy amplias y complejas, y cualquier tentativa de respuesta estará sujeta a múltiples posibilidades de error. Pero si reducimos nuestra pregunta, investigando las diferencias entre aquellos aspectos de la sociedad samoana que afectan la vida de la adolescente y los que ejercen influencias sobre las jóvenes en edad de crecimiento en nuestra cultura, es posible procurar contestarla.

El sustrato de estas diferencias es amplio y con dos componentes importantes: uno se debe a características que son propias de Samoa, el otro a características que son primitivas.

El factor que hace del crecimiento, en Samoa, un asunto tan fácil y sencillo, es el predominio de un clima de complaciente indiferencia que penetra toda la sociedad. Porque Samoa es un lugar en que nadie arriesga mucho, nadie paga precios muy elevados, nadie sufre por sus convicciones o pelea hasta la muerte por objetivos especiales. Los desacuerdos entre padres e hijos se resuelven cruzando el niño la calle; entre un hombre y aldea, mudándose aquél a otra; entre un esposo y el seductor de su esposa, con unas cuantas esteras finas. Ni la pobreza ni grandes desastres amenazan a la gente para que ésta se aferre a su vida y tiemble por la continuidad de su existencia. No existen dioses implacables, prestos a la ira y severos en el castigo, que perturben el curso uniforme de sus días. Las guerras y el canibalismo han desaparecido hace mucho tiempo y en la actualidad la máxima causa de dolor, con excepción de la muerte misma, la constituye el viaje de un pariente a otra isla. A nadie se le apura en la vida ni se le castiga ásperamente por su lentitud en el desarrollo. Por el contrario, el capaz, el precoz, son demorados hasta que los más lentos hayan alcanzado su paso. Y en las relaciones personales, la preocupación es igualmente leve. Odio y amor, celos y rencor, pena y duelo, son asunto de semanas. Desde los primeros meses de su vida, cuando la niña pasa descuidadamente de las manos de una mujer a las de otra, se aprende la lección de no preocuparse demasiado por una persona ni depositar grandes esperanzas en cualquier relación.

Así como podemos observar que Occidente condena a esos infortunados que nacen con tendencia a la meditación y un completo desagrado hacia la actividad, podemos decir también que Samoa es bondadosa para aquellos que asimilaron la lección de no preocuparse y severa con los pocos que no la han aprendido. Lola, Mala y la pequeña Siva, la hermana de Lola, todas eran jóvenes de una capacidad para la emoción mayor que la de sus compañeras. Y Lola y Mala, que deseaban apasionadamente afecto y expresaban violentamente a la humanidad su desilusión por la falta de él, eran ambas delincuentes, míseras inadaptadas en una sociedad que brinda todas sus recompensas a los que toman la derrota con ligereza y se dirigen hacia algún otro fin con una sonrisa en los labios.

En esta actitud indiferente hacia la vida, en esta tendencia a esquivar el conflicto, las situaciones agudas, Samoa contrasta profundamente no sólo con Estados Unidos sino también con las civilizaciones más primitivas. Y por más que deploremos tal actitud y sintamos que en una sociedad tan superficial no nacen personalidades importantes ni se da un gran arte, debemos admitir que reside aquí un factor vigoroso que influye en el pasaje indoloro de la niñez a la condición de mujer. Dado que nadie experimenta sentimientos muy fuertes, la adolescente no será torturada por situaciones hirientes. No hay elecciones catastróficas como las que debían afrontar jóvenes que sentían que el servicio de Dios les exigía abjurar del mundo para siempre, como durante la Edad Media, o cortarse un dedo a modo de ofrenda religiosa, como entre los indios de las llanuras. Así, en primer lugar, en nuestra lista de expli-

caciones debemos colocar la falta de sentimientos hondos, que los samoanos han hecho convencional hasta el punto que constituye el armazón de todas sus actitudes hacia la vida.

Luego está el aspecto tan sorprendente en que toda civilización primitiva aislada y muchas modernas difieren de la nuestra: el número de elecciones que se permiten a cada individuo. Nuestros niños se encuentran con un mundo de elecciones que deslumbran a sus ojos no habituados. En cuanto a religión pueden ser católicos, protestantes, adeptos de la *Christian Science*, espiritualistas, agnósticos, ateos o aun no prestar atención en absoluto a la religión. Ésta es una situación inconcebible en cualquier sociedad primitiva no expuesta a influencias extrañas, en la que hay un conjunto de dioses, una práctica religiosa aceptada, y si un hombre no cree, su único recurso reside en creer menos que sus compañeros. Puede ridiculizar la vieja religión, pero no dispone de ninguna nueva fe a la cual dirigirse. Hoy Manu'a se aproxima a esta condición, todos son cristianos de la misma secta. No existe conflicto en cuestiones de creencias, aunque hay diferencias en la práctica entre los miembros de la Iglesia y los que no lo son. Y podía observarse, como ya se dijo, que en el caso de varias de las jóvenes en edad de crecimiento, la necesidad de elección entre las dos prácticas podría llegar a producir un conflicto alguna vez. Pero actualmente la Iglesia exige muy poco a sus miembros solteros jóvenes como para forzar al adolescente a tomar cualquier decisión.

Análogamente, nuestros niños se enfrentan con diversos códigos morales: el sistema de normas sexuales, una para los hombres y la otra para las mujeres, o el de una sola norma para ambos sexos y diferentes interpretaciones acerca de ésta, pues hay grupos que proclaman que la única norma debe ser la libertad, mientras otros sostienen que debe serlo la monogamia absoluta. Matrimonio de ensayo, matrimonio de compañía, matrimonio contractual: todas estas posibles soluciones de un atolladero social desfilan ante los niños en desarrollo, mientras las condiciones reales de las comunidades en que viven, las películas y las revistas, les informan acerca de violaciones colectivas de todos los códigos, violaciones que no marchan bajo ninguna bandera de reforma social.

El niño samoano no afronta tal dilema. Lo sexual es algo natural y placentero; la libertad de que puede gozar está limitada sólo por una consideración: la situación social *(social status)*. Las hijas y esposas de jefes no deben entregarse a experiencias extramaritales. Los adultos responsables, jefes de familias, y las madres tienen cuestiones demasiado importantes entre manos que no les dejan mucho tiempo para casuales aventuras amorosas. Todos en la comunidad coinciden en el tema: los únicos disidentes son los misioneros; pero tan en vano que sus protestas resultan insignificantes. Tan pronto como se graven suficientemente las actitudes de las misiones con su patrón europeo de conducta sexual entrará en la sociedad samoana la necesidad de elegir, precursora de conflictos.

Nuestros jóvenes se hallan frente a una serie de grupos diferentes que tienen creencias distintas y proclaman prácticas diversas; a cada uno de ellos puede pertenecer algún amigo o pariente de confianza. Así, el padre de una muchacha puede ser presbiteriano, imperialista, vegetariano, abstemio con

una fuerte preferencia literaria por Edmund Burke, partidario de la libertad de trabajo y las tarifas altas, creer que el sitio de la mujer es el hogar, que las jóvenes deben usar faja, no arrollarse las medias, no fumar ni ir de paseo con muchachos por la noche. Pero el padre de su madre puede ser un episcopal opuesto al ritualismo, creer en el epicureísmo, ser gran defensor del federalismo y de la doctrina de Monroe, leer a Rabelais, ser aficionado a los espectáculos musicales y a las carreras de caballos. Su tía es agnóstica, ardiente defensora de los derechos femeninos, internacionalista que deposita todas sus esperanzas en el esperanto, admiradora de Bernard Shaw, y dedica sus ratos de ocio a realizar campañas contra la vivisección. Su hermano mayor, a quien ella admira extremadamente, acaba de pasar dos años en Oxford. Es anglocatólico, entusiasta de todo lo que concierne al medioevo, escribe poesías místicas, lee a Chesterton y desea consagrar su vida a buscar el secreto perdido de los vitrales medievales.

El hermano de su madre es ingeniero, materialista estricto, que nunca se repuso de la lectura de Haeckel realizada en su juventud; se burla del arte, cree que la ciencia salvará al mundo, se mofa de todo lo que se decía y pensaba antes del siglo XIX y arruina su salud con experimentos sobre la eliminación científica del sueño. Su madre es de una estructura mental quietista, muy interesada en la filosofía hindú, pacifista, estrictamente fatalista en la vida, y a pesar del cariño que le profesa su hija no dará ningún paso para atraer su fervor. Todo esto puede ocurrir dentro de la casa de la joven. Añádanse a ello los grupos representados y defendidos por sus amigos, sus maestros, y los libros que lee accidentalmente, y entonces la lista de aficiones posibles, de fidelidades sugeridas que son incompatibles entre sí, se torna de pasmosa amplitud.

Las elecciones que se presentan a la joven samoana son completamente distintas. Su padre es miembro de la Iglesia, lo mismo que su tío. Su padre vive en una aldea donde la pesca es abundante, su tío en una aldea donde hay bastantes cangrejos de cocotero. Su padre es un pescador hábil y en su casa hay suficiente comida; su tío es un *jefe hablante* y sus frecuentes obsequios de tela de corteza proveen excelentes vestidos de baile. Su abuela paterna, que vive con su tío, sabe enseñarle muchos secretos curativos; su abuela materna, que vive con su madre, es una experta tejedora de abanicos. Los muchachos de la aldea de su tío son admitidos más jóvenes en la *Aumaga* y no resultan muy divertidos cuando vienen de visita; pero hay tres muchachos en su aldea que le gustan mucho. Y su gran dilema es vivir con su padre o con su tío, problema franco y directo que no introduce interrogantes éticos ni cuestiones de lógica impersonal. Su elección no será tomada como asunto personal, tal como podría ser interpretada por los demás parientes la adhesión de la joven estadounidense a los puntos de vista de un familiar. Los samoanos estarán seguros de que eligió una residencia en vez de otra por razones perfectamente valederas: la comida era mejor, tenía un amante en esa aldea o se había peleado con uno que residía en la otra. En cada caso existía la posibilidad de elecciones concretas dentro de una pauta de conducta reconocida. Nunca se le exhortaba a hacer elecciones que implicaran un verdadero rechazo de las normas de su grupo social, tales como

las que debe realizar en nuestra sociedad la hija de padres puritanos que permite caricias a discreción.

Y no sólo nuestros adolescentes chocan con una serie de grupos defensores de formas distintas que se excluyen mutuamente, sino que se les presenta un problema mucho más intrincado. Dado que nuestra civilización está entretejida con hebras tan diversas, se encontrará que las ideas que acepta cualquier grupo contienen numerosas contradicciones. Por tanto, aunque la joven se haya adherido calurosamente a algún grupo, aceptando de buena fe las aseveraciones de que sólo ellos tienen razón y las demás filosofías de la vida son engaños del Anticristo y anatematizables, sus congojas no han terminado aún. Mientras la menos meditativa sufre los peores choques al descubrir que el padre piensa que algo está bien y el abuelo que está mal, y que las cosas que se permiten en casa son proscritas en la escuela, para la más reflexiva hay reflejadas dificultades más sutiles. Si ha aceptado filosóficamente el hecho de que existen varias normas entre las que debe elegir, puede aún conservar una fe infantil en la coherencia de la filosofía que ha adoptado. Más allá de la elección inmediata, que era tan desconcertante y difícil, que quizá involucraba molestar o alejar a sus amigos, ella espera la paz. Pero no ha calculado que cada una de las filosofías que aborda no es en sí sino el fruto semimaduro del compromiso. Si acepta el cristianismo se siente en seguida confundida entre la doctrina del evangelio referente a la paz y el valor de la vida humana y la cordial aceptación de la guerra por parte de la Iglesia. El compromiso concertado hace diecisiete siglos entre la filosofía romana de guerra y dominación y la primitiva doctrina eclesiástica de paz y humildad está aún presente para confundir a la niña de hoy. Si acepta las premisas filosóficas sobre las cuales se basó la Declaración de Independencia de Estados Unidos, se encuentra frente a la necesidad de reconciliar la creencia en la igualdad del hombre y nuestras promesas institucionales de igualdad en la oportunidad con nuestro trato a los negros y orientales. La diversidad de formas que se da en la sociedad actual es tan impresionante que hasta el más obtuso, el más indiferente, no puede dejar de notarla. Y esta diversidad es tan antigua, tan englobada en semisoluciones, en esos compromisos entre filosofías diferentes que llamamos cristianismo, democracia o humanitarismo, que frustra al más inteligente, curioso y de espíritu más analítico.

Así pues, para explicarnos la ausencia de sufrimientos en las elecciones que realizan las adolescentes de Samoa debemos atender al carácter de dicha civilización, que desestima los sentimientos profundos. Pero para explicarnos la ausencia de conflictos debemos atender principalmente a la diferencia entre una civilización primitiva, simple y homogénea, que cambia tan lentamente que para cada generación aparece como estática, y una civilización moderna, heterogénea, variada, diversa.

Al trazar el paralelo surge una tercera consideración: la falta de neuróticos entre los samoanos, frente al gran número de ellos que existe entre nosotros. Debemos examinar aquellos factores operantes en la primera educación de los niños samoanos, que los han adaptado a un desarrollo normal y protegido de la neurosis. Los descubrimientos de los conductistas y psicoanalistas a la par ponen el acento sobre el importante papel desempeñado por el ambiente en que se vive durante los primeros años. Se observa que niños, cuando son víctimas de un comienzo inadecuado, a menudo se comportan mal con posterioridad o cuando deben afrontar elecciones importantes. Sabemos que cuanto más severa se representa la elección, más numerosos son los conflictos; cuanta más aspereza se adjudica a las exigencias impuestas al individuo, aparecen más casos de neurosis. La historia, en el caso de la última guerra, brindó una estupenda ilustración acerca del gran número de individuos mutilados e impedidos cuyos defectos se revelaban sólo bajo una tensión muy especial y terrible. Sin la guerra, no hay razón para creer que muchos de estos individuos con neurosis de guerra no hubieran pasado por la vida inadvertidos; el mal comienzo, las fobias, los complejos, el condicionamiento inadecuado en la primera infancia, nunca habrían producido resultados suficientes como para atraer la atención de la sociedad.

Las cuestiones implícitas en esta observación son dobles. La ausencia de situaciones difíciles en Samoa, elecciones antagónicas, situaciones en que el miedo, el dolor o la angustia se van aguzando, probablemente explique en gran parte la carencia de inadaptación psicológica. Así como un imbécil incurable no se frustraría definitivamente en Samoa, mientras constituiría una carga pública en una gran ciudad norteamericana, los individuos con una ligera inestabilidad nerviosa tienen oportunidades de vida mucho más favorables en Samoa que en Estados Unidos. Además, el grado de individualización, el campo de variaciones, es mucho más reducido en Samoa. Dentro de nuestros límites más amplios de desviación se hallan inevitablemente temperamentos débiles y de poca resistencia. Así como en nuestra sociedad se manifiesta un mayor desarrollo de la personalidad, aparece también una proporción mayor de individuos que han sucumbido ante las complicadas exigencias de la vida moderna.

No obstante, es posible que haya factores que se den en el primer ambiente del niño samoano y sean particularmente favorables al establecimiento de la estabilidad nerviosa. Así como puede suponerse que un niño que vive en un mejor ambiente hogareño en nuestra civilización tendrá más posibilidades en todas las circunstancias, es concebible que el niño samoano no sólo sea tratado más suavemente por su medio, sino que también esté pertrechado para enfrentar las dificultades que se le presenten.

Tal suposición se ve reforzada por el hecho de que los niños samoanos pasan evidentemente ilesos por experiencias que a menudo tienen graves repercusiones sobre el desarrollo individual en nuestra civilización. La historia de nuestras vidas está llena de casos en que aparecen dificultades posteriores que pueden remontarse a alguna experiencia temprana de contenido sexual o relativa al nacimiento o a la muerte. Y sin embargo, los niños samoanos están familiarizados a una edad temprana, y sin consecuencias desastrosas, con los tres temas mencionados. Es muy posible que haya aspectos de la vida del niño en Samoa que lo equipen particularmente bien para atravesar la vida sin sufrir una inestabilidad nerviosa.

Con esta hipótesis *in mente* vale la pena considerar más en detalle qué aspectos del ambiente social del niño son los más notablemente distintos de los nuestros. Casi todos ellos giran alrededor de la situación familiar, el am-

biente que impresiona más temprano y más intensamente en la conciencia del niño. La organización de una casa samoana elimina de una vez, en casi todos los casos, muchas de las situaciones especiales que se consideran como productoras de tendencias emotivas indeseables. El hijo menor, el mayor, el único, apenas pueden darse, a causa del gran número de niños que viven en una casa, todos los cuales reciben el mismo trato. Pocos niños son cargados de responsabilidad o se vuelven tiránicos y despóticos, como sucede a menudo con los hijos mayores, o viven aislados, condenados a la convivencia con adultos y sustraídos al efecto socializante del contacto con otros niños, como sucede a menudo con los hijos únicos. Ningún niño es mimado y echado a perder al punto de que la perspectiva de sus merecimientos se deforme de modo irremediable, tal como sucede a menudo con el hijo menor. Pero en los pocos casos en que la vida de la familia samoana se aproxima realmente a la nuestra tienden a desarrollarse las actitudes especiales derivadas del orden del nacimiento y de los estrechos lazos afectivos existentes entre padres e hijos.

La relación íntima entre los padres y el hijo, de influencia tan decisiva en muchos casos, en nuestra civilización, en que el sometimiento o el desafío a los padres puede convertirse en la estructura dominante de la vida entera, no se encuentra en Samoa. Los niños criados en casas donde existen media docena de mujeres adultas para cuidarlos y secar sus lágrimas y media docena de varones adultos, todos los cuales representan autoridades constituidas, no distinguen a sus padres tan netamente como nuestros niños. La imagen de la madre protectora y amante o el padre digno de admiración, que pueden servir para determinar elecciones afectivas en la vida posterior, se forma aquí por la superposición de varias tías, primas, hermanas mayores y abuelas; del jefe, el padre, tíos, hermanos y primos. En vez de aprender como primera lección que hay aquí una madre bondadosa cuya preocupación especial y fundamental es su bienestar, y un padre cuya autoridad ha de ser acatada, el chiquillo samoano aprende que su mundo está compuesto por una jerarquía de adultos masculinos y femeninos en todos los cuales puede confiar y a quienes debe obedecer.

La falta de sentimiento especializado que deriva de esta difusión del afecto en el hogar es reforzada por la separación del muchacho y las jóvenes, de manera que un niño mira a las personas del sexo opuesto como parientes-tabú o como enemigos actuales y futuros amantes, prescindiendo en ambos casos de la individualidad. La sustitución de la afinidad electiva por el parentesco en la formación de amistades completa la obra. En la época en que alcanza la pubertad, la joven samoana ha aprendido a subordinar la selección de amigas o amantes a una observancia de ciertas categorías. Los amigos deben ser parientes de igual sexo; los amantes no deben ser parientes. Toda aspiración a ejercer atracción personal o simpatía entre parientes de sexo opuesto debe ser reprobada. Todo esto significa que las relaciones sexuales fortuitas no implican la responsabilidad de un vínculo sólido, que el matrimonio de conveniencia dictado por consideraciones económicas y sociales se tolera fácilmente y se rompe accidentalmente sin gran emoción.

Nada puede presentar un contraste más vivo con el hogar estadounidense medio, con su número reducido de hijos, el lazo íntimo, teóricamente permanente entre los padres, el drama de la aparición en escena de cada nuevo hijo y el nacimiento del último niño. Aquí la joven adolescente aprende a depender de unos cuantos individuos, a esperar que las recompensas en la vida provengan de cierta clase de personalidades. Con su primera tendencia a la afinidad selectiva en las relaciones personales, crece jugando con niños y niñas, aprendiendo a conocer bien a hermanos, primos y condiscípulos. No piensa en los muchachos como una clase sino como individuos, tan buenos como el hermano a quien ella quiere, o desagradables, dominadores como un hermano con quien anda siempre en malos términos. La preferencia por el aspecto físico, por el temperamento y el carácter, desarrolla y forma los cimientos de una actitud adulta muy diferente, en la cual la afinidad electiva desempeña un vívido papel. La joven samoana nunca saborea las recompensas del amor romántico tal como lo conocemos nosotros, ni sufre como la solterona que no ha atraído a ningún amante ni hallado una que la atraiga o como la esposa frustrada en un matrimonio que no ha satisfecho sus elevadas exigencias.

Habiendo aprendido algo acerca del arte de disciplinar el apetito sexual en cauces especiales aprobados por la personalidad íntegra, nos sentiremos inclinados a juzgar nuestra solución superior a la de los samoanos. Para poder alcanzar lo que consideramos un nivel más digno en las relaciones personales estamos dispuestos a sufrir la pena de la frigidez en el matrimonio y contemplar la inmensa multitud de mujeres solteras, estériles, que marchan en interminable procesión por la escena norteamericana e inglesa. Pero si bien se concede que sea deseable este desarrollo de respuestas sensibles y discriminadoras de la personalidad, como mejor base para la existencia de vidas humanas dignas, que la de una respuesta automática e indiferenciada a la atracción sexual, podemos, sin embargo, a la luz de las soluciones samoanas, estimar como excesivamente caro el precio de nuestros métodos.

La estricta separación de muchachos y niñas que son parientes, la establecida hostilidad entre preadolescentes de sexo opuesto en Samoa, son rasgos culturales con los que no simpatizamos en absoluto. Tratamos de sustituir los vestigios de tales actitudes, encarnados en nuestras escuelas para un solo sexo, por medio de la educación mixta, acostumbrando suficientemente un sexo a otro, de modo que las diferencias sexuales se pierdan de vista ante las más importantes y notables de la personalidad. No hay ventajas admisibles en el sistema samoano del tabú y la separación, de la reacción frente a un grupo más bien que frente a un individuo. Pero cuando destacamos el otro factor diferencial la conclusión no resulta tan segura. ¿Cuál es el beneficio resultante de la pequeña familia biológica que crece por dentro y opone su cerrado círculo de afecto a un mundo que la rechaza, de los fuertes lazos entre padres e hijos, que implican una relación personal activa desde el nacimiento hasta la muerte? Se produce la especialización del afecto, es verdad, pero a estos precios: muchos individuos conservan durante toda su vida actitudes de niños dependientes; los lazos entre padres e hijos sofocan con éxito las tentativas de éstos por realizar otras adaptaciones; elecciones necesarias se tornan innecesariamente acerbas porque pasan a constituir problemas dentro de un parentesco emotivo intenso. Quizá éstos sean precios demasiado caros para pagar por una especialización de la emoción que podría suscitarse en otra forma,

fundamentalmente mediante la educación de ambos sexos. Y con tal interrogante en el espíritu es interesante recalcar que una comunidad familiar más grande, en la cual hay varios adultos, hombres y mujeres, parece proteger al niño contra el desarrollo de las actitudes mutilantes que conocemos como complejos de Edipo, complejos de Electra, etc.

El cuadro samoano muestra que no es necesario encauzar tan profundamente el afecto de un niño hacia sus padres y revela que si bien podríamos rechazar la parte del esquema samoano que no acarrea ninguna ventaja, como ser la separación de los sexos antes de la pubertad, podemos empero aprender algo de una cultura en la que el hogar no domina ni deforma la vida del niño.

La presencia de muchos puntos de vista opuestos, enérgicamente sostenidos, y la enorme influencia de los individuos sobre la vida de sus hijos que se dan en nuestro país, facilitan la producción de situaciones llenas de emoción y dolor para ambos. En Samoa, el hecho de que el padre de una joven sea una persona dominadora, dogmática, el de su prima un hombre gentil y razonable y el de otra prima sea vivaz, excéntrico, brillante, influirá sobre las tres niñas en un solo aspecto: la elección de residencia, si cualquiera de los tres padres es jefe de una casa. Pero las actitudes de las tres niñas hacia lo sexual y la religión no se verán afectadas por los distintos temperamentos de los padres, pues éstos desempeñan un papel demasiado precario en sus vidas. Son aleccionadas no por un individuo sino por un ejército de parientes en una conformidad general, posición sobre la cual la personalidad de sus padres ejerce muy leve influencia. Y a través de un interminable encadenamiento de causa y efecto, las diferencias individuales de norma no se perpetúan mediante la adhesión de los hijos a la posición de los padres, ni los hijos son impulsados a actitudes raras y anormales, que podrían constituir la base del alejamiento y el cambio. Es posible que mientras nuestra cultura obligue a elegir de manera tan inevitable, sea deseable mitigar, por lo menos en alguna pequeña medida, el inmenso papel que los padres desempeñan en la vida de sus hijos, anulando así uno de los factores accidentales más poderosos que pesan en las elecciones que afronta todo individuo.

El padre samoano rechazaría por inoportuno y odioso el argumento ético que se formula a un niño en función del afecto personal. «Sé bueno para complacer a mamá.» «Ve a la iglesia por tu padre.» «No seas tan desagradable con tu hermana, eso hace desdichado a papá.» Donde hay una norma de conducta y sólo una, tan indigna confusión de ética y afecto está por fortuna eliminada. Pero donde hay muchas normas y todos los adultos se esfuerzan desesperadamente por atar a sus hijos a los rumbos particulares que ellos mismos han escogido, se recurre a medios tortuosos y nada estimables. Las creencias, prácticas, métodos de acción, presionan sobre el niño en nombre de la lealtad filial. En nuestro cuadro ideal de la libertad del individuo y la dignidad de las relaciones humanas no es grato advertir que hemos desarrollado una forma de organización familiar que a menudo mutila la vida emotiva y tuerce y trastorna el desarrollo del poder que existe en muchos individuos para vivir sus vidas conscientemente. El tercer elemento de la estructura samoana en cuanto a la falta de relaciones personales y de afecto especializado se da en el caso de la amistad. Aquí, sobre todo, los individuos se ordenan en categorías y la reacción se da a las categorías: *pariente, esposa del jefe hablante, de mi esposo, hijo del jefe hablante de mi madre o hija del jefe hablante de mi padre*. Las consideraciones de simpatía, de afinidad espiritual, desaparecen frente a las asociaciones regimentadas. Tales actitudes, desde luego, serían totalmente rechazadas por nosotros.

Reuniendo todos los hilos de este tema particular podemos decir que una diferencia notable entre la sociedad samoana y la nuestra reside en la falta de especialización del sentimiento —particularmente del sentimiento sexual—, que se da entre los samoanos. A esta diferencia se debe indudablemente una parte de la ausencia de dificultad en las adaptaciones conyugales de un matrimonio de conveniencia, y la ausencia de frigidez o impotencia física. Esta falta de especialización del sentimiento debe ser atribuida a la existencia de una familia numerosa y heterogénea, a la separación de los sexos antes de la adolescencia y a la regimentación de la amistad, que sigue sobre todo lineamiento de parentesco. Y sin embargo, aunque deploramos los casos de vidas inadaptadas y frustradas, precio que debemos pagar por la mayor especialización sexual en nuestra sociedad, no obstante apoyamos el desarrollo de respuestas especializadas, como una conquista a la que no podemos renunciar. Pero un examen de estos tres factores causales sugiere que podríamos realizar nuestro objetivo, consistente en el desarrollo de una conciencia de la personalidad a través de la educación mixta y del fomento de amistades libres y no regimentadas, y acabar quizá con los males inherentes a la organización familiar demasiado íntima, eliminando de tal modo una parte de los factores de inadaptación sin sacrificio ninguno de los beneficios adquiridos a precio tan elevado.

La otra diferencia notable entre Samoa y nuestra cultura, a la cual puede atribuirse la menor producción de individuos inadaptados, es la que existe en la actitud hacia lo sexual y la educación de los niños en cuestiones pertinentes al nacimiento y la muerte. Ninguno de los factores relativos al sexo o al nacimiento son considerados como inadecuados para los niños; ningún niño tiene que ocultar su conocimiento por miedo a recibir castigos o meditar arduamente sobre sucesos poco comprendidos. El secreto, la ignorancia, el conocimiento culpable, las especulaciones erróneas que derivan en concepciones grotescas, que pueden tener resultados de largo alcance, el conocimiento de los meros hechos físicos del sexo sin un paralelo de la excitación correlativa, el nacimiento sin los dolores del parto, de la muerte sin el fenómeno de la corrupción —fallas principales en nuestra fatal filosofía de no proporcionar a los niños un conocimiento de la terrible verdad—, todo ello está ausente en Samoa. Además, el niño samoano que participa íntimamente en la vida de una multitud de parientes, posee muchas y variadas experiencias sobre las que puede basar sus actitudes emocionales. Nuestros niños, encerrados dentro de un círculo familiar, y tal encierro se vuelve cada vez más frecuente con el crecimiento de las ciudades y la sustitución de un vecindario de propietarios por casas de departamentos con una población transitoria, a menudo deben su única experiencia acerca de nacimientos o muertes al nacimiento de un hermano o hermana menor o a la muerte del padre o un abuelo.

El conocimiento del sexo, aparte de las hablillas de los niños, proviene de una accidental ojeada a la actividad paterna. Esto acarrea varias desventajas muy obvias. En primer lugar, el niño depende, para su conocimiento, de los casos de nacimiento y muerte que ocurren en su casa; el hijo menor de una familia en que no se den casos de muerte puede llegar a la vida adulta sin haber tenido jamás conocimiento directo de un embarazo, experiencia con niños pequeños o contacto con la muerte.

Una cantidad de concepciones de la vida y la muerte fragmentarias y mal asimiladas, infectará la mente ignorante e inexperta y proveerá un campo fértil para el ulterior desarrollo de actitudes desdichadas. En segundo lugar, tales niños extraen sus experiencias de un campo cuyo tono es demasiado emotivo; un nacimiento puede ser el único con el cual entren en estrecho contacto durante los primeros veinte años de su vida. Y de los aspectos accidentales de este nacimiento determinado depende toda su actitud. Si se trata de un hijo menor que usurpa el lugar del mayor, si la madre muere en el parto o si el niño que nace es deforme, el nacimiento puede parecer una cosa horrible, lleno tan sólo de consecuencias desagradables. Si el único lecho mortal que han observado es el de la madre, el mero hecho de la muerte puede encerrar toda la emoción que ese duelo despertó, contener para siempre un efecto sin proporción alguna con las muertes particulares enfrentadas en la vida posterior. Y un acto sexual visto sólo una o dos veces, ocurrido entre parientes que inspiran en el niño actitudes emotivas complejas, puede producir una cantidad de suposiciones falsas. Nuestros informes sobre niños inadaptados están llenos de casos en que se ha interpretado mal la naturaleza del acto sexual, creyéndolo una lucha colérica o un castigo, y se ha retrocedido con terror ante una experiencia altamente cargada. Por tanto, nuestros niños dependen de lo accidental para su experiencia de la vida y la muerte; y esas experiencias que les son permitidas, se hallan dentro del círculo familiar íntimo y constituyen la peor manera posible de conocer hechos generales sobre los cuales es importante no adquirir actitudes especiales, tergiversadas. Una muerte, dos nacimientos, una experiencia sexual, constituyen un generoso total para el niño educado en condiciones de vida que juzgamos concordes con una norma de vida norteamericana. Y considerando el número de ejemplos que nos parece indispensable a fin de enseñar a calcular la cantidad de metros cuadrados de papel necesarios para empapelar una habitación de ocho metros por doce y catorce, o a analizar gramaticalmente una proposición, éste resulta un nivel de ejemplificación bajo. Podía sostenerse que se trata de experiencias de tan elevado tono emotivo que no es menester la repetición. Podría también argumentarse que si un niño fuera severamente castigado antes de aprender a calcular la cantidad de papel necesaria para una habitación y, como secuela de la explicación, viera a su padre golpear a la madre con el atizador, recordaría siempre esa lección de aritmética. Pero dudamos acerca de qué sabría sobre la verdadera naturaleza de los cálculos implicados en el empapelamiento. En una o dos experiencias no se dan al niño perspectivas ni oportunidades para relegar a su lugar adecuado los grotescos y desconocidos detalles físicos del proceso vital. Las impresiones falsas, parciales, la repulsión, las náuseas, el horror, emergen de algún hecho experimentado una sola vez bajo una fuerte tensión emotiva y en una atmósfera desfavorable para que el niño logre una verdadera comprensión del mismo.

Una norma que establece reticencias, prohibiendo al niño toda clase de comentarios acerca de sus comprobaciones, contribuye a mantener la persistencia de esas impresiones falsas y actitudes emotivas frustratorias, y a que preguntas como: «Por qué estaban tan azules los labios de abuela», sean prestamente acalladas. En Samoa, donde la descomposición comienza casi en seguida, una franca e ingenua repugnancia a los olores de la corrupción por parte de todos los participantes del funeral despoja al aspecto físico de la muerte de todo significado especial. Así, según nuestras disposiciones, al niño no se le permite repetir sus experiencias, ni discutir las que ha tenido, ni corregir sus errores.

Con el niño samoano ocurre algo profundamente distinto. El acto sexual, la preñez, el parto, la muerte, son todos sucesos conocidos. El niño samoano no los experimenta en la forma ordenada que nosotros consideraríamos esencial, si decidiéramos ampliar el campo experimental del niño. En una civilización que desconfía de la intimidad, los niños de los vecinos constituirán espectadores accidentales y nada emotivos cuando en una casa el jefe de la familia está muriendo o la esposa abortando. La patología de los procesos vitales es tan bien conocida como normal. Una impresión corrige otra anterior hasta que, ya adolescentes, son capaces de pensar en la vida, la muerte y la emoción sin una indebida preocupación por los detalles puramente físicos.

No debe suponerse, sin embargo, que la mera acción de exponer a los niños frente a escenas de nacimiento y muerte constituye una garantía suficiente contra el desarrollo de actitudes indeseables. Probablemente la actitud espiritual con que sus mayores consideran el asunto sea aún más influyente que los hechos que le son presentados tan copiosamente. Para ellos, nacimiento, sexo y muerte forman la estructura natural e inevitable de la existencia, de una existencia que esperan compartan sus hijos menores. Nuestro tan repetido comentario de que «no es natural» que se permita a los chicos observar la muerte les parecería a ellos tan incongruente como si dijéramos que no es natural que los chicos vean comer o dormir a otras personas. Y esta aceptación serena y realista de la presencia de los niños envuelve a éstos en una atmósfera protectora, les ahorra choques y les ata aún más estrechamente a la emoción común que tan dignamente se les concede.

Como en todos los casos, es aquí imposible separar la actitud teórica de la práctica y decir qué es lo primario. La distinción es sólo válida para aplicarla a otra civilización. Ciertos padres norteamericanos, que creen en una práctica semejante a la samoana y permiten a sus niños ver cuerpos humanos adultos y obtener una experiencia más amplia del funcionamiento del organismo que la que comúnmente se permite en nuestra civilización, construyen sobre arena. Porque el niño, tan pronto como deja el cículo protector de su hogar, es sacudido por la valoración que juzga fea y antinatural tal experiencia en los niños. Probablemente, la tentativa individual de los padres proporcionará al niño más daño que beneficio, pues falta la necesaria actitud social que la sustenta. Es éste un nuevo ejemplo de las posibilidades de inadaptación inhe-

rentes a una sociedad en que cada hogar difiere de otro; pues es en el hecho de la diferencia, antes que en la naturaleza de la misma, donde reside la tensión.

Sobre esta tranquila aceptación de los hechos físicos de la vida, los samoanos erigen, a medida que crecen, su aceptación de lo sexual. Aquí otra vez es preciso determinar qué aspectos de su práctica parecen producir resultados que nosotros, por cierto, desaprobamos, y cuáles producen resultados que nos parecen deseables. Es posible analizar la práctica sexual samoana desde el punto de vista del desarrollo de las relaciones personales, por una parte, y del allanamiento de dificultades específicas, por otra.

Hemos visto que los samoanos tienen un bajo nivel de apreciación de las diferencias de personalidad y una pobre concepción de las relaciones personales. A tal actitud contribuye indudablemente la aceptación de la promiscuidad. La simultaneidad de varias experiencias, su breve duración, la definida renuncia a crear vínculos afectivos, la alegre aceptación de los dictados de una ocasión favorable, como en el caso de la expectativa de infidelidad en toda mujer cuyo esposo falta del hogar, todo sirve para hacer del sexo más bien un fin que un medio, algo que es valorado por sí mismo y rechazado en tanto tiende a atar un individuo a otro. Es dudoso que tal subestimación de las relaciones personales sea completamente contingente con respecto a los hábitos sexuales de los individuos. Probablemente es también un reflejo de una actitud cultural más general, según la cual se desprecia hondamente la personalidad. Pero hay un aspecto en el que estas mismas prácticas posibilitan un reconocimiento de la personalidad a menudo negado a muchos en nuestra civilización, porque, basados en el conocimiento completo que poseen los samoanos acerca de las posibilidades y ventajas que acarrea lo sexual, están en condiciones de apreciarlo en su verdadero valor. Y si no tienen preferencia por clasificar la actividad sexual dentro de las relaciones importantes, tampoco consideran tales dichas relaciones tan sólo porque sean motivo de satisfacción sexual. La joven samoana que se encoge de hombros ante la excelente técnica de algún joven libertino está más cerca de admitir el sexo como una fuerza impersonal sin validez intrínseca alguna, que la protegida joven norteamericana que se enamora del primer hombre que la besa. De la familiaridad que tiene con los reflejos que acompañan a la excitación sexual proviene este reconocimiento de la atracción sexual que bien podemos envidiarles; de la práctica demasiado débil, demasiado casual, proviene la subestimación de la personalidad que nos parece tan desagradable.

La forma en que la práctica sexual de los samoanos reduce las posibilidades de neurosis ya ha sido discutida. No aplicando a las prácticas nuestra calificación de perversión y reservándola en cambio para el perverso psíquico ocasional, eliminan todo un campo de posibilidades neuróticas. El onanismo, el homosexualismo, formas estadísticamente excepcionales de la actividad heterosexual, no son proscritas ni tampoco reconocidas socialmente. La esfera más amplia que brindan estas prácticas impide el desarrollo de obsesiones de culpabilidad, que constituyen una causa tan frecuente de inadaptaciones entre nosotros. Las variadas prácticas heterosexualmente permitidas evitan que cualquier individuo sea castigado por condicionamientos especiales. El aceptar como *normal* una esfera más amplia proporciona una atmósfera cultural en la cual la frigidez y la impotencia psíquica no ocurren y donde puede establecerse siempre una adaptación sexual satisfactoria en el matrimonio. La aceptación de tal actitud sin que ello implique en modo alguno la aprobación de la promiscuidad contribuiría en gran manera a resolver muchas dificultades matrimoniales y a desocupar los bancos de nuestros parques y nuestros prostíbulos.

Entre los factores que integran el plan de vida samoano, contribuyendo a producir individuos equilibrados, bien adaptados y robustos, son, sin duda, los más importantes la organización de la familia y la actitud hacia lo sexual. Pero es necesario destacar también el concepto educativo general que desaprueba la precocidad y mima al lento, al perezoso, al inepto. En una sociedad en que el ritmo de vida es más rápido, mayores las recompensas y la cantidad de energía empleada, los niños inteligentes pueden evidenciar síntomas de aburrimiento. Pero la marcha lenta dictada por el clima, la sociedad complaciente y tranquila y la compensación de la danza, en su vocinglero y precoz despliegue de individualidad que apacigua en algo el descontento que siente el niño inteligente, impiden que llegue a aburrirse demasiado. El torpe no es aguijoneado y empujado para que rinda más de lo que es capaz, hasta que, cansado de realizar un esfuerzo imposible, se da por vencido irremisiblemente. Esta táctica educativa tiende también a atenuar las diferencias individuales y anular los celos, la rivalidad, la emulación, esas actitudes sociales que se originan en las diferencias de talento y son de tan perdurables efectos sobre la personalidad adulta.

Constituye éste un modo de resolver el problema creado por las diferencias entre los individuos y un método de solución excesivamente afín con un mundo adulto estricto. Cuanto más tiempo se mantenga al niño en un estado de sometimiento, falto de iniciativa, habrá más posibilidades de que asimile la actitud cultural general, y menos de que se convierta en un elemento perturbador. Además, si se les da tiempo, los tardos llegan a aprender lo suficiente como para proveer un voluminoso cuerpo de conservadores sobre cuyos hombros puede reposar a salvo el peso de la civilización. Otorgar títulos a hombres jóvenes favorecería a los excepcionales; otorgarlos a hombres de cuarenta años, que por lo menos han adquirido bastante instrucción como para merecerlos, asegura la continuación de lo usual. También desalienta al hombre más capaz, de manera que su contribución social resulta más floja de lo que podría serlo de otra forma.

Lentamente nos abrimos camino hacia una solución de este problema, al menos en el caso de la educación formal. Hasta época muy reciente nuestro sistema educativo ofrecía sólo dos soluciones muy parciales a las dificultades implícitas en la gran discrepancia existente entre niños de capacidad y grados de desarrollo diferentes. Una solución era adjudicar tiempo suficiente a cada paso educativo a fin de que casi todos los débiles mentales pudieran triunfar, método similar al samoano, sin su pista de danza compensatoria. El niño inteligente, refrenado, destinado a tareas intolerablemente aburridas, a menos que fuera bastante afortunado y encontrara otra salida para aplicar su energía no utilizada, probablemente la gastaría en hacer novillos y delincuencia en general. Nuestra única alternativa consistía en *hacerlo saltear*, confiando en que su inte-

ligencia superior llenaría los vacíos. Constituía éste un método grato al entusiasmo norteamericano por las carreras meteóricas: de botero y campesino a la Casa Blanca. Sus desventajas, al dar al niño un fondo fragmentario y discontinuo, al alejarlo de su grupo de edad, han sido enumeradas repetidas veces para que necesitemos repetirlas aquí. Pero vale la pena destacar que a pesar de una valoración de la capacidad individual muy diferente a la que sustentamos de la sociedad samoana, hace años que venimos empleando una solución similar y menos satisfactoria que la de ellos, en nuestros ensayos educativos formales.

Los métodos con que los educadores experimentales sustituyen estas soluciones insatisfactorias, planes como el Dalton o las clases móviles, en las que un grupo de niños puede avanzar con un ritmo veloz y uniforme, sin perjudicarse ni dañar a sus compañeros menos inteligentes, es un ejemplo notable de los resultados que se logran aplicando la razón a las instituciones de nuestra sociedad. La vieja «escuelita roja»[1] era casi un fenómeno tan accidental y fortuito como la pista de danza samoana. Era una institución que se había desarrollado respondiendo a una necesidad vagamente sentida, no analizada. Sus métodos eran análogos a los usados por pueblos primitivos, es decir, consistían en soluciones no racionalizadas de problemas apremiantes. Pero el establecimiento de métodos de educación diferentes para niños de capacidad y grados de desarrollo distinto no se parece a nada de lo que hallamos en Samoa o en cualquier otra sociedad primitiva. Es la dirección consciente e inteligente de las instituciones en respuesta a necesidades humanas observadas.

Otro factor importante en la educación samoana que conduce a actitudes distintas es el papel del trabajo y del juego en la vida de los niños. Los niños samoanos no aprenden a trabajar aprendiendo a jugar, como los de pueblos muy primitivos. No gozan de un período de falta de responsabilidad como el que gozan nuestros niños. Desde los cuatro o cinco años de edad ejecutan tareas definidas, graduadas de acuerdo con su fuerza e inteligencia, que no obstante tienen un sentido en la estructura de la sociedad entera. Esto no significa que dispongan de menos tiempo para el juego que los niños norteamericanos, encerrados en las escuelas desde las nueve hasta las quince horas todos los días. Con anterioridad a que la introducción de escuelas complicara la metódica rutina de sus vidas, el tiempo que el niño samoano empleaba en llevar recados, barrer la casa, traer agua, y cuidar de verdad al más chico, era posiblemente menor que el que el escolar norteamericano dedica a sus estudios.

La diferencia reside no en la proporción de tiempo durante el cual cumplen sus actividades o se hallan libres, sino más bien en la diferencia de actitud. Con la profesionalización de la educación y la especialización de las tareas industriales, que han quitado al hogar individual su antigua variedad de actividades, sucede que a nuestros niños no se les hace sentir que el tiempo que dedican a una actividad fiscalizada está funcionalmente relacionado con el mundo de la actividad adulta. Aunque esta falta de conexión es más aparente que real, resulta sin embargo suficientemente vívida como para ser un

1. Se refiere a la escuela de Mary Sawijer, en Sterling (Massachusetts), en 1975. *(N. del E.)*

determinante poderoso de la actitud del niño. La joven samoana que cuida chiquillos, trae agua y barre el piso, o el muchachito que cava la tierra en busca de lombrices o recoge cocos, no enfrentan tal dificultad. La naturaleza necesaria de sus tareas es obvia. La práctica de adjudicar a un niño una tarea que puede realizar bien y no permitir nunca una intervención pueril e ineficaz en el aparato de los adultos, tal como la que nosotros permitimos a nuestros niños, que golpean sin objeto y destructivamente las máquinas de escribir de sus padres, origina una actitud diferente hacia el trabajo. Los niños norteamericanos pasan horas en las escuelas aprendiendo tareas cuya relación visible con las actividades del padre y la madre es a menudo absolutamente imposible de reconocer. Su participación en las actividades de los adultos se establece basada en juguetes, juegos de té, muñecas y automóviles de juguete o a un inútil y peligroso manipuleo del sistema de luz eléctrica. (Debe comprenderse que aquí, como siempre, cuando digo norteamericano, no me refiero a esos norteamericanos recién llegados de Europa, que aún presentan una tradición educativa diferente. Tal grupo sería el constituido por los italianos meridionales, que todavía esperan de sus hijos un trabajo productivo.)

Así pues, nuestros niños construyen un falso conjunto de categorías: trabajo, juego y escuela; trabajo para los adultos, juego para placer de los niños y la escuela como una molestia inexplicable con ciertas compensaciones. Estas falsas distinciones se prestan para producir toda clase de actitudes extrañas, una posición de apatía frente a una escuela que no guarda relación conocida con la vida, una falsa dicotomía entre el trabajo y el juego, que puede causar miedo al trabajo al creer que implica una responsabilidad tediosa, o un posterior desprecio hacia el juego, por considerarlo pueril.

Tal dicotomía se produce en forma diferente en el niño samoano. El trabajo consiste en esas tareas necesarias que hacen marchar la vida social: plantar, cosechar, preparar la comida, pescar, construir casas, tejer esteras, atender nenes, acumular bienes para legalizar casamientos y nacimientos, heredar títulos, agasajar a los forasteros; tales son las actividades necesarias de la vida, en las que todo miembro de la comunidad, hasta el niño más pequeño, desempeña un papel. El trabajo no es un modo de alcanzar el ocio; donde cada casa de familia produce su comida, ropas y muebles, y no existe una gran cantidad de capital fijo, caracterizándose las casas de alta jerarquía simplemente por una laboriosidad mayor en el desempeño de obligaciones también mayores; todo nuestro cuadro de ahorros, inversiones, de disfrute postergado está completamente ausente. (No hay siquiera temporadas de cosecha claramente definidas, lo cual originaría una especial abundancia de alimentos y los banquetes consiguientes. El alimento abunda siempre, excepto en alguna aldea determinada donde unas cuantas semanas de escasez pueden seguir a un período de pródigos festines.) Antes bien, el trabajo es algo que subsiste durante todo el tiempo para todos; nadie se exime, pocos trabajan en exceso. Hay recompensa social para el diligente y tolerancia para el hombre que apenas trabaja. Y hay siempre holganza; una holganza, nótese bien, que no es en absoluto el resultado del trabajo arduo o la acumulación de capital, sino meramente fruto de un clima benigno, una población reducida, un sistema social equilibrado y de la carencia de motivos para gastos espectaculares. Divertirse es lo que uno hace

en el tiempo libre de trabajos; una manera de llenar los amplios espacios vacíos en una estructura de trabajo fastidioso.

La diversión incluye el baile, el canto, los deportes, el tejido de guirnaldas de flores, coqueterías, discreteos, todas las formas de actividad sexual. Y hay instituciones sociales, como la ceremonial visita interaldeana, que participa tanto de las características del trabajo como de la diversión. Pero evidentemente faltan las distinciones entre el trabajo como algo que uno debe hacer aunque le disguste y la diversión como algo que uno quiere hacer; entre el trabajo como ocupación principal de los adultos y la diversión como privilegio principal de los niños. La diversión de los niños se parece a la de los adultos, por su esencia, interés y la proporción que guarda con el trabajo. El niño samoano no desea trocar las actividades adultas en diversión, trasladar una esfera a la otra. Yo tenía una caja de pipas de arcilla blanca para soplar burbujas de jabón. Los niños conocían las burbujas de jabón, pero su método nativo de producirlas era muy inferior al del uso de pipas de arcilla. Después de deleitarse unos minutos con el insólito tamaño y belleza de las burbujas de jabón, una niña tras otra me preguntaron si por favor podían llevar la pipa a su madre, porque era para fumar, no para jugar. Las muñecas extranjeras no les interesaban y tampoco poseían muñecas propias, aunque los niños de otras islas las tejían con hojas de palmera, las mismas hojas con que los niños samoanos tejían pelotas. Nunca hacían casas, teatros, ni barcos a vela de juguete. Los chicos subían a una auténtica canoa, con flotador lateral, y practicaban remo dentro del recinto seguro de la laguna. Esta actitud daba a su vida una coherencia mayor que la que a menudo deparamos a la de nuestros niños.

La inteligibilidad de la vida de un niño entre nosotros se mide sólo en función de la conducta de otros niños. Si todos los demás van a la escuela, el chico que no va se siente discordante con ellos. Si la niña de al lado toma lecciones de música, ¿por qué no Mary?, o ¿por qué debe tomar Mary lecciones de música, si la otra niña no las toma? Pero tan agudo es nuestro sentido de la diferencia entre los intereses de los niños y los de los adultos, que aquéllos no aprenden a juzgar su propia conducta en relación con la vida de éstos. Por tanto, a menudo se acostumbran a considerar la diversión como algo esencialmente poco serio, y cuando adultos pierden lastimosamente sus pocos momentos de ocio. Pero el niño samoano mide sus actos de trabajo o de diversión en función de toda su comunidad; cada aspecto de la conducta es honrado en razón de su relación verificada con el único modelo que conoce: la vida de una aldea samoana. Una sociedad tan completa y estratificada como la nuestra no puede confiar en desarrollar espontáneamente un plan de educación tan simple. De nuevo nos pondremos a idear con ahínco modos de participación para los niños; y los medios de coordinar su vida escolar con el resto de la existencia les conferirían la misma dignidad que Samoa ofrece a sus niños.

La última de las diferencias culturales que pueden influir sobre la estabilidad emotiva del niño es la falta de presión en sus elecciones importantes. Los niños son exhortados a aprender, a obrar, a trabajar, pero no a apresurarse en las elecciones que realizan. El primer aspecto en que se hace sentir esta actitud es en la cuestión del tabú del hermano y la hermana, punto cardinal de modestia y decencia. Sin embargo, la etapa exacta en que el tabú debe ser observado se deja elegir siempre al niño menor. Cuando alcance un estado de comprensión, por sí mismo se sentirá *avergonzado* y creará la barrera formal que durará hasta la vejez. Asimismo nunca se instiga a los jóvenes hacia la actividad sexual, ni se les obliga a casarse a una edad temprana. Donde las posibilidades de desviación de la norma aceptada son tan leves, unos cuantos años a la deriva no implican amenaza para la sociedad. El niño que llega a discernir más tarde el tabú del hermano y la hermana en realidad no hace peligrar nada.

La actitud tolerante ha sido trasladada a la Iglesia cristiana samoana. El samoano no comprende la razón por la cual los jóvenes solteros deben ser obligados a tomar decisiones trascendentales que estropearían parte de su alegría en la vida. Había bastante tiempo para ocuparse de asuntos tan graves después que se casaran, o más tarde aún, cuando estuvieran completamente seguros de los pasos que daban y corrieran menos riesgo de caer en pecado cada mes o algo por el estilo. Las autoridades misioneras, comprendiendo la virtud del avanzar con parsimonia y sumamente preocupadas por reconciliar la ética sexual samoana con un código europeo occidental, advirtieron las grandes desventajas que había en contar con miembros solteros de la Iglesia que no estuvieran enclaustrados en escuelas eclesiásticas. Consecuentemente, lejos de presionar a la adolescente para que medite en su alma, el pastor nativo le aconseja esperar hasta que sea mayor, cosa que ella cumple de buena gana.

Pero especialmente en el caso de nuestras Iglesias protestantes, existe una marcada preferencia por el llamamiento a la juventud. La Reforma, al poner su acento sobre la elección individual, no estaba dispuesta a aceptar la táctica y habitual función de miembro de la Iglesia que constituía la norma católica, función caracterizada por dones sacramentales audicionales, pero que no exigía una conversión brusca ni una renovación del sentimiento religioso. La solución protestante consiste en postergar la elección sólo durante el tiempo necesario, y efectuar un profundo y dramático llamamiento en el momento en que el niño alcanza una época que puede ser llamada «la edad de la discreción». Este llamamiento se ve reforzado por la presión paterna y social; se ordena al niño que elija ahora y con juicio. Si bien tal posición en las Iglesias, que arranca de la Reforma y de la atención que ésta prestó a la elección individual, era históricamente inevitable, es lamentable que la convención haya durado tanto. Hasta ha sido tomada por grupos reformistas no sectarios, que consideran a la adolescencia como el campo más legítimo de actividad.

En todas estas comparaciones entre la cultura samoana y la norteamericana aparecen muchos puntos útiles sólo en cuanto arrojan luz sobre nuestras propias soluciones, mientras que en otros es posible hallar sugestiones para realizar un cambio. Envidiemos o no una de sus soluciones a otros pueblos, la actitud hacia las nuestras debe ampliarse y ahondarse profundamente mediante una consideración de la forma en que otras culturas han enfocado los mismos problemas. Comprendiendo que nuestras formas no son humanamente inevitables ni decretadas por Dios, sino que son el fruto de una historia larga y tempestuosa, bien podemos examinar a la vez todas nuestras instituciones, puestas de relieve ante la historia de otras civilizaciones, y pesarlas en la balanza, sin temer encontrarlas defectuosas.

TEXTO 33

LA CONTRIBUCIÓN DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE DE LAS NORMAS: INDEPENDENCIA, LOGRO, UNIVERSALISMO Y ESPECIFICIDAD*

por ROBERT DREEBEN

Las escuelas, a través de sus características estructurales y de los patrones de comportamiento que exhiben los maestros, proporcionan a los alumnos una serie de experiencias que difícilmente podrían tener en otros ámbitos sociales. Son estas experiencias singulares las que, como consecuencia del proceso de enseñanza, conducen a la adquisición de normas por parte de los alumnos: la independencia, el logro, el universalismo y la especificidad, aquí extensamente estudiadas. Y dado que las normas aplicables a la vida pública no son siempre las que rigen en la vida privada o familiar, las escuelas son las que mejor pueden proporcionar las adecuadas, aunque no siempre eficaces, experiencias y sanciones de tareas, así como las disposiciones personales para la generalización y especificación de principios normativos válidos en otras muchas esferas de la vida pública. Es la contribución que hace la escuela a la participación posterior de los individuos en otros ámbitos de la vida pública, además de posibilitar el establecimiento de una relación eficaz entre las disposiciones y las actividades a desempeñar.

> En términos generales... un maestro debe nivelar un problema de logros específicos para conseguir un estado de bienestar; tiene que mantener su clase relativamente feliz con lo que aprende. Pero una clase es más que una mera colección de individuos. El maestro siempre se enfrenta a los niños en grupos. Sus actos hacia los individuos deben ser interpretados de alguna manera, o bien como expresiones de normas generales o bien como expresiones de una circunstancia particular. En este último caso de trazar la línea adicional entre el tratamiento especial y el favoritismo. Debe enseñar la relegación de las necesidades privadas así como su relevancia ocasional.
>
> KASPAR D. NAEGELE, «Clergymen, Teachers, and Psychiatrists...»

Hablando de estas cuatro ideas como normas, es decir, que los individuos las aceptan como parámetros legítimos para orientar su propia conducta en las situaciones apropiadas. Específicamente, aceptan las obligaciones de: 1) Actuar por sí mismos (a menos que se exija un esfuerzo colaborativo) y aceptar la responsabilidad personal de su conducta y dar cuenta de sus conse-

* Robert Dreeben, *Educación y Sociedad*, n.º 7 (1990), pp. 139-157.

cuencias; 2) cumplir tareas activamente y controlar el entorno de acuerdo con ciertos estándares de capacidad; 3) reconocer los derechos de los otros a tratarles como miembros de categorías; 4) sobre la base de unas pocas características discretas más que sobre una completa constelación de ellas que representen la totalidad de la persona. Trato estas cuatro normas porque son partes integrales de la vida pública y ocupacional de las sociedades industriales, o esferas institucionales adyacentes a la escuela.

En las primeras partes de este libro sólo he expuesto las fases pre-adultas de socialización, que tienen lugar en la familia de orientación y en la escuela. En un sentido, al menos para los hombres, el estatus de adulto completo requiere un empleo ocupacional, y uno de los resultados de la enseñanza es la capacidad de trabajar. La capacidad de obtener un empleo implica no sólo capacidades físicas adecuadas (en parte resultado de la maduración biológica), sino además las habilidades intelectuales psicológicas apropiadas para hacer frente a las demandas del trabajo. Los requerimientos del empleo son múltiples; sin embargo, la mayoría de las ocupaciones requieren, entre otras cosas, que los individuos asuman responsabilidad sobre la finalización y la calidad de su trabajo y una rendición individual de cuentas de sus defectos, al tiempo que deben realizar sus tareas del mejor modo posible.

La vida pública se extiende más allá del empleo ocupacional. Incluso aunque la gente trabaje como miembro de categorías ocupacionales, y en asociación con otros como clientes, pacientes, feligreses, estudiantes, etcétera, tiene también identidades no ocupacionales como votantes, comunicantes, suplicantes y acreedores (para nombrar sólo unas pocas), en las que la gente es clasificada de modo similar en función de una característica primaria, independientemente de cómo difieran en otra característica.

Goode observa:

> La primera característica social de la empresa industrial es que al individuo se le asigna individualmente un trabajo sobre la base de su habilidad para cumplir sus demandas, y que este logro es evaluado universalísticamente; los mismos estándares se aplican a todos aquellos que tienen el mismo trabajo.[1]

Las sociedades orientadas industrialmente tienden a contar con sistemas ocupacionales basados en principios normativos diferentes de los de las unidades de parentesco. Muchos observadores,[2] reconociendo que los individuos pueden experimentar cambios psicológicos de considerable magnitud al efectuar la transición de la familia de orientación al empleo económico, han observado (pero al mismo tiempo expuesto incompletamente) la contribución de la ense-

1. William J. Goode, *World Revolution and Family Patterns*, p. 11, Free Press of Glencoe, Nueva York (1963).

2. Consultar, por ejemplo, Ruth Benedict, «Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning», en Clyde Kluckhohn, Henry A. Murray y David M. Schneider (eds.), *Personality*, pp. 522-531, Alfred A. Knopf, Nueva York (1953); Talcott Parsons, «The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society», *Harvard Educational Review*, 29, n.º 4, 297-318 (1959); y S. N. Eisenstadt, *From Generation to Generation*, pp. 115-185, Free Press, Glencoe, Ill. (1956).

ñanza. Eisenstadt, por ejemplo, en un penetrante análisis del grupo de edad, restringe su tratamiento de la contribución de la escuela a la de «... adaptar el aprendizaje psicológico (y en alguna medida también fisiológico) potencial del niño a las varias habilidades y conocimientos que debe adquirir».[3] El énfasis de Eisenstadt está limitado muy estrechamente a aquellos resultados cognitivos de la enseñanza relacionados con el conocimiento instrumental.

Además, mientras que se subraya la transición de la familia a la ocupación, la mayoría de los autores han ignorado durante mucho tiempo la contribución de la enseñanza al desarrollo de las capacidades psicológicas necesarias para participar en otros segmentos (no-económicos) de la sociedad. No es mi argumento que las experiencias sociales disponibles para los alumnos en las escuelas, en virtud de la naturaleza y secuencia de sus disposiciones estructurales, proporcionen a los niños oportunidades para aprender normas características de varias facetas de la vida pública adulta, siendo tan sólo una la ocupación.

Las propiedades sociales de las escuelas son tales que, contendiendo con la secuencia de las tareas y situaciones de clase, es más probable que descubran a los individuos los principios (v.g.: normas sociales) de independencia, logro, universalismo y especificidad que si han sido miembros a tiempo completo de la familia. Aunque hasta ahora sólo he hablado de las similitudes y diferencias entre la familia y la escuela, la naturaleza de esta comparación está en su mayor parte determinada por el carácter de las instituciones públicas, en particular la economía y la política. La escuela forma una de las varias conexiones institucionales entre la familia y la esfera pública de la vida adulta, una conexión organizada en torno de las etapas del ciclo de vida de las sociedades industriales. Hay una evidencia sustancial de que la conducta en la familia y la conducta en el trabajo están regidas por principios normativos contrastantes. Desde aquí podemos deducir que si la educación de los niños tuviera lugar principalmente dentro de la jurisdicción de la familia, la naturaleza de las experiencias disponibles en este escenario no proporcionarían condiciones apropiadas para adquirir aquellas capacidades que permiten a la gente participar completamente en la esfera pública. No es inevitable que las escuelas deban proporcionar tal conexión institucional, pero el hecho es que lo hacen, incluso aunque haya otros candidatos para el trabajo. Los medios de comunicación, por ejemplo, pueden desempeñar una función de conocimiento —distribución comparable—, y si sus potencialidades para conducir a cambios psicológicos más profundos fueran sondeadas, podrían constituir una agencia suficientemente potente para ocasionar cambios en los principios de la conducta. Los medios de comunicación de masas no orientan hacia el empleo, sin embargo, quizá en parte porque las primeras experiencias de los niños en las familias les predisponen a ser sensibles a los agentes humanos, y los medios de comunicación no les proporcionan tales agentes. De hecho, muchas investigaciones sobre el impacto de los medios de comunicación apuntan a la importancia de los lazos humanos en la cadena del nacimiento del público. El aprendizaje ocupacional podría ser un sustituto aceptable de las escuelas; tiene elementos humanos y está directamente relacionado con el empleo ocupacional, uno de los primeros lugares del compromiso humano con la esfera pública de la sociedad industrial. El aprendizaje, sin embargo, como los medios de comunicación, tiene sus propios riesgos, uno de los cuales es que mantiene relaciones de dependencia (no del niño ante el padre, sino del trabajador ante el empresario), y estas relaciones a menudo son incompatibles con muchas de las demandas institucionales de la vida pública. Dado que los medios de comunicación y las disposiciones de aprendizaje no agotan las posibilidades, y dado que no estoy tratando de demostrar la inevitabilidad de las escuelas, aún queda por explicar el impacto de la enseñanza, porque las escuelas son lo que tenemos. Abordo, a continuación, una explicación de cómo las experiencias de la enseñanza contribuyen a la adquisición de las cuatro normas en cuestión.

3. S. N. Eisenstadt, *ibid.*, p. 164.

Independencia

Una respuesta a la pregunta «¿Qué se aprende en la escuela?» es que los alumnos admiten que hay tareas que hay que hacer en solitario, y hacerlas de una manera concreta. Junto con esta obligación auto-impuesta aparece la idea de que otras personas tienen un derecho legítimo a esperar tal conducta independiente bajo ciertas circunstancias.[4] La independencia tiene un significado ampliamente admitido aunque no inequívoco. Al utilizarlo aquí me refiero a un grupo de significados: hacer cosas por su propia cuenta, ser independiente, aceptar la responsabilidad personal por el propio comportamiento, actuar de modo autosuficiente[5] y desempeñar tareas para las que, *bajo diferentes circunstancias*, se puede esperar ayudar a otras personas. El alumno, cuando está en la escuela, está separado de los miembros de la familia, quienes han solido suministrarle ayuda, apoyo y sustento, personas de las que ha sido en gran medida dependiente.

Una constelación de características de la clase, los actos del profesor y los actos del alumno moldean las experiencias en las que se aprende la norma de

4. Mi énfasis aquí difiere del de Parsons en que éste contempla, ante todo, la independencia como un recuerdo personal: «... puede decirse que el factor predisposicional simple más importante con que el niño entra en la escuela es su nivel de *independencia*». Talcott Parsons, *op. cit.*, p. 300. Aunque es muy probable que la independencia sea tal predisposición —es discutible que sea la más importante—, es parte del orden del día escolar fomentar el desarrollo de la independencia hasta un nivel que los recursos de la familia no puede alcanzar.

5. Winterbottom, por ejemplo, agrupa la independencia y el dominio; los índices que utiliza para medirlos, sin embargo, implican ostensiblemente diferentes fenómenos en los que los asuntos de dominio se refieren a las tendencias hacia la actividad más que hacia la independencia. Marian R. Winterbottom, «The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery», en John T. Atkinson (ed.), *Motives in Fantasy, Action, and Society*, pp. 453-478, Van Nostrand, Princeton (1958). Como línea maestra para la definición en esta exposición, he seguido la utilización que hacen Bernard C. Rosen y Roy D'Andrade, «The Psychosocial Origins of Achievement Motivation», *Sociometry*, 22, n.° 3, 186 (1959), en su exposición del aprendizaje de la independencia; y de McClelland y sus colegas en el estudio del aprendizaje de la independencia, Davis C. McClelland, A. Rindlisbacher y Richard DeCharms, «Religious and Other Sources of Parental Attitudes toward Independence Training», en David C. McClelland (ed.), *Studies in Motivation*, pp. 389-397, Appleton-Century-Crofts, Nueva York (1955).

la independencia. Además del hecho de que los niños en la escuela están separados de las personas con las que todavía mantienen fuertes relaciones de dependencia, el tamaño de la clase limita las posibilidades de contacto del niño con el maestro, y más a un nivel secundario que elemental. Esta propiedad numérica de la clase limita las ocasiones del niño para establecer nuevas relaciones de dependencia con los adultos y de recibir ayuda por su parte.

Los padres esperan que sus hijos actúen con independencia en muchas situaciones, pero los maestros son más sistemáticos acerca de las expectativas de que los alumnos se adhieran a estándares de independencia al efectuar las tareas académicas. Hay al menos dos aspectos adicionales del funcionamiento de clase que llevan directamente a aprender la norma de la independencia: reglas acerca del fraude y de las pruebas formales. El mundo exterior condena los actos ilícitos e inmorales. Más frecuentemente, la atención se centra en cuántas veces se da el fraude, quién defrauda y por qué. Pero estas preguntas, aunque de gran importancia en cualquier otro lugar, no es nuestra preocupación aquí. Mi interés se sitúa en otro problema: ¿a qué tipos de conductas se atribuye el término peyorativo «fraude»?

En la escuela, el fraude pertenece ante todo a las actividades instruccionales y frecuentemente se refiere a actos en los que participan dos o más partes cuando se espera que ambas actúen por su propia cuenta. Los actos ilícitos o inmorales, tales como el robo o el vandalismo, sean llevados a cabo por individuos o grupos, no se consideran como fraude porque no tienen conexión directa con el núcleo académico central de actividades escolares. La participación conjunta no está proscrita categóricamente, al esfuerzo conjunto se le llama cooperación o confabulación dependiendo de la previa definición de la tarea por el maestro.

El fraude adopta muchas formas, la mayoría de las cuales suponen esfuerzo colectivo. Un progenitor y su hijo pueden colaborar en las actividades de la casa; dos alumnos pueden aunar sus conocimientos (o su ignorancia, si es el caso) para aprobar un examen. En ambos casos las partes se unen deliberadamente, aunque esta voluntad no es esencial a la definición, un alumno puede copiar de otro sin que éste lo sepa. En el caso del plagio, por supuesto, la segunda parte implicada no es en absoluto una persona, sino una información compilada por el otro. La utilización de chuletas, quizá un caso límite, no implica confabulación; consiste, más bien, en una forma ilícita de ayuda. Éstas son las principales formas de fraude escolar, pero hay muchas variaciones, de lo rutinario a lo exótico. De este modo las acciones llamadas fraude son aquellas fuertemente conectadas con los objetivos instruccionales de la escuela y normalmente implican una acción asistida cuando se espera una acción sin ayuda. Como dice un observador: los alumnos «... deben aprender a distinguir entre cooperar y defraudar».

La ironía de defraudar *en la escuela*[6] consiste en la misma clase de actos considerados moralmente aceptables e incluso condenables en otras situaciones. Resulta loable que un amigo ayude a otro que está en apuros, o que un

6. Kaspar D. Naegele, «Clergymen, Teachers, and Psychiatrists: A Study in Roles and Socialization», *Canadian Journal of Economics and Political Science*, 22, n.° 1, 53 (1956).

padre ayude a su hijo; y si a alguien le falta información, el recurso es mirar. En efecto, muchas actividades escolares llamadas fraude son formas habituales de apoyo y ayuda en la familia y entre los amigos.

En un sentido obvio, las normas de la escuela contra el fraude están ideadas para establecer el contenido de los estándares morales. En otro sentido, la escuela concede el estigma de inmoralidad a ciertos tipos de conducta por razones sociales distintas de las éticas; a saber, cambiar el carácter de las relaciones sociales imperantes en las que están implicados los niños. En el caso del hogar, la escuela, en efecto, trata de definir la relación entre los padres y el niño prescribiendo una clase de apoyo paterno que no supone ningún problema en otras circunstancias. El maestro no tiene control directo sobre los padres pero intenta influirles a distancia pidiendo su adhesión a principios revestidos de un lenguaje moral cuya violación es castigable. La línea entre el apoyo paterno legítimo (alentado cuando los padres enfatizan la importancia de la escuela y apremian a sus hijos a portarse bien) y la confabulación no es clara, pero al proscribir la intervención paterna más allá de cierto punto, el maestro intenta limitar la dependencia del niño de los miembros de la familia obligándole a hacer sus deberes escolares. En otras palabras, espera que el niño trabaje independientemente. El mismo argumento se aplica a los alumnos y a sus amigos; el maestro trata de eliminar aquellas partes de la amistad que pueden hacerle difícil o imposible descubrir lo que un niño puede hacer por su cuenta. En las relaciones con parientes y amigos, las fuentes habituales de apoyo en los momentos de adversidad, la escuela interviene restringiendo la solidaridad y, en este proceso, determina lo que el alumno puede conseguir por sí mismo. El alumno, por su parte, descubre cuáles de sus acciones son realizables individualmente dentro de los confines de las tareas establecidas por la escuela.

Este argumento está apoyado indirectamente por la comparación entre la enseñanza y el empleo ocupacional hacia cuya preparación la escuela está orientada. La cuestión aquí es el sentido en que la experiencia escolar es preparatoria. Normalmente los trabajadores no sufren restricciones en la búsqueda de ayuda para resolver los problemas a los que hacen frente; al contrario, muchas ocupaciones proporcionan recursos orientados específicamente a la ayuda mutua: acuerdos para consultas, bibliotecas, acceso a colegas más experimentados, etcétera. Sólo en raras ocasiones no se espera la ayuda de amigos o familiares en materias que pertenecen al trabajo cuando esta ayuda es apropiada. En otras palabras, las actividades en el trabajo, directamente análogas al trabajo escolar, no conllevan restricciones análogas. Sin embargo, la gente en sus actividades ocupacionales es requerida para aceptar responsabilidad y rendición de cuentas individualmente en el desempeño de tareas asignadas y de iniciativa propia. Hasta el punto en que la escuela contribuye al desarrollo de la independencia, la preparación reside más en el desarrollo de una disposición psicológica a actuar independientemente que a desarrollar un cierto grupo de tareas sin ayuda.

En segundo lugar, como en los exámenes, y particularmente en los exámenes de logro, resultan más importantes para la independencia las condiciones sociales diseñadas para la administración de exámenes, no su contenido o

forma. En general, a los alumnos se les examina bajo condiciones más o menos rigurosamente controladas. En otro extremo del espectro, los exámenes formalmente estandarizados se administran más severamente; a los alumnos se les separa físicamente, y el aula de los exámenes es controlada físicamente por vigilantes cuya tarea es descubrir el contrabando y garantizar que no se produce ninguna comunicación; estas disposiciones son ideadas para que cada hoja de examen represente un trabajo independiente. En el otro extremo, algunas situaciones de examen son más informales, planteadas de un modo menos elaborado aunque casi siempre hay alguna estipulación para asegurar que el trabajo de cada alumno representa el producto de sus propios esfuerzos.

El examen representa una aproximación al establecimiento de la norma de la independencia, que es diferente de la proscripción del fraude, aunque ambos aparecen para reducir la posibilidad del esfuerzo conjunto. Mientras que las normas contra el fraude se dirigen a delinear la forma del comportamiento apropiado, las restricciones incorporadas a la situación del examen proporcionan restricciones físicas orientadas a garantizar que los maestros recibirán muestras del trabajo que los alumnos hacen por sí mismos. En efecto, a menos que lo estipulen de otra manera, los maestros esperan que sus alumnos hagan la mayoría de su trabajo por sí mismos; las tareas diarias les permiten la posibilidad de practicar un trabajo independiente. Los exámenes, debido a que comparativamente no pueden proporcionar frecuentes oportunidades, debido al elaborado boato de su administración, particularmente en los exámenes de acceso al *college*, y a la ansiedad que provocan, simbolizan la magnitud de los premios.

Puede objetarse que enfatizando la independencia he ignorado la cooperación, dado que un importante asunto a tratar es la instrucción de los alumnos en las habilidades para trabajar con otros. Los maestros asignan trabajos a grupos y esperan un producto colaboracional, y aquí requieren la subordinación del individuo a los esfuerzos colectivos, pero el juicio del producto acorde con parámetros colectivos es otra cuestión.

Para evaluar la contribución de cada miembro a un equipo de trabajo, el maestro debe juzgar tanto la calidad del trabajo de cada uno, confiando en efecto en el estándar de independencia, o calificar cada contribución de acuerdo con la calidad del producto total. Este último procedimiento radica en el supuesto de que cada miembro ha contribuido igualmente, una suposición insostenible si un miembro ha permanecido sin trabajar o algunos miembros han hecho una labor endeble. El hecho de que incidentes de esta clase se consideren normalmente «injustos» sugiere la prioridad normativa de la independencia y el simple hecho de la vida en las sociedades industriales; v.g.: las instituciones de enseñanza superior y los empresarios quieren conocer qué puede hacer cada persona y fuerzan a las escuelas a averiguarlo. De este modo, aunque la escuela proporciona oportunidades a los alumnos para que tengan experiencias de situaciones cooperativas, en último análisis son las valoraciones individuales las que cuentan.

Logro

Los alumnos llegan a aceptar la premisa de que deberían realizar sus tareas lo mejor posible y actuar en concordancia con ello. El concepto de logro, como el de independencia, tiene varios referentes. Normalmente denota actividad y autoridad, haciendo impacto sobre el entorno más que aceptándolo fatalísticamente, y haciendo competencia a algunos estándares de capacidad. Analíticamente el concepto debería ser distinguido del de independencia, dado que, entre otras diferencias, los criterios de logro pueden aplicarse a actividades realizadas colectivamente.

Mucha de la literatura reciente sobre recompensas por el logro lo aborda en el contexto del desarrollo del niño dentro de la familia, como si la motivación por el logro fuera ante todo un producto del comportamiento paterno.[7] Aunque hay alguna razón para pensar que las experiencias de la infancia temprana en la familia contribuyen a su desarrollo, las experiencias de clase también contribuyen a través de la utilización por los maestros de recursos que están más allá del alcance de los miembros de la familia.

Las clases están organizadas en torno de un conjunto de actividades con las que el maestro asigna tareas a los alumnos y evalúa y compara la calidad de su trabajo. A lo largo del tiempo, los alumnos se diferencian entre sí según lo bien que cumplen una variedad de tareas, la mayoría de las cuales requieren el uso de habilidades simbólicas. Los estándares de logro no están restringidos a las áreas cognitivas. Las escuelas permiten oportunidades de participación en actividades extracurriculares, especialmente deportivas, pero también música, teatro y una serie impresionante de clubes y actividades de pequeños grupos que sirven a intereses y talentos individuales.

La relevancia directa del trabajo de clase para proporcionar tareas juzgadas según los criterios de logro es evidente casi por sí mismo; la experiencia se incorpora en la secuencia evaluación-realización-asignación del trabajo. Menos evidente, sin embargo, es el hecho de que estas actividades fuerzan a los alumnos a enfrentarse con varios grados de éxito y fracaso, los cuales pueden ser psicológicamente problemáticos. La realización constantemente exitosa requiere que los alumnos hagan frente a los éxitos de su propia capacidad en el contexto del grupo de iguales en áreas no académicas. Por ejemplo, confrontan el dilema inherente de sobrepasar a sus compañeros de la misma edad en algunos aspectos, mientras dependen de su amistad y de su apoyo en otros, particularmente en las actividades sociales exteriores a la escuela. La clase suministra no sólo la misma experiencia del logro sino también subproductos de él, adoptando la forma del dilema recién descrito.

De modo similar, los alumnos cuyo trabajo es constantemente pobre, no sólo deben participar en actividades de logro que les conducen al fracaso, también deben experimentar vivir con ese fracaso. Adoptan varios modelos para enfrentarse a esa posibilidad, la mayoría de los cuales se centran en el

7. Véanse, por ejemplo, Marian R. Winterbottom, *ibid.*, Bernard C. Rosen y Roy D'Andrade, *op. cit.*, pp. 185-218; y Fred L. Strodtbeck, «Family Interaction, Values, and Achievement», en David C. McClelland *et al.*, *Talent and Society*, pp. 135-191, Van Nostrand, Princeton (1968).

mantenimiento de la autoestima frente a los continuos ataques que ésta recibe. Probablemente una minoría tiene éxito o fracasa constantemente; la mayoría, más probablemente, no cumple ambas acciones constantemente, pero sin embargo se preocupa si no hacen las cosas bien. La enseñanza, por tanto, asegura a la mayoría de los alumnos tanto las experiencias de triunfo como las de fracaso, y en la medida en que obtienen alguna cantidad mínima de gratificación de las actividades académicas, les enseña a aproximarse a su trabajo dentro de una mentalidad conducente al logro. Al mismo tiempo aprenden cómo enfrentarse, en una variedad de maneras y más o menos bien, al éxito y al fracaso.

El fracaso es quizá la condición más difícil a la que deben enfrentarse debido a que requiere el reconocimiento de que la premisa del logro, a la cual en parte se puede atribuir el fracaso, es un principio legítimo para dirigir los actos propios. Sin embargo, las situaciones que constriñen a la gente a vivir con el fracaso personal son endémicas de las sociedades industriales en las que muchas facetas de la vida pública están basadas en los principios del logro; las derrotas políticas y la no promoción ocupacional son dos ejemplos.

Como se sugirió anteriormente, la escuela suministra un amplio abanico de experiencias distintas de las restringidas a la clase y a lo académico; estas experiencias están también basadas en los criterios del logro, pero difieren en algunos aspectos importantes. Las alternativas a las acciones académicas dan al alumno la oportunidad de tener éxito en actividades orientadas hacia el logro, aunque no sea capaz de hacer bien las cosas en clase.

Cómo difieran estas actividades de las de clase es tan importante como el hecho de cuánto difieran, como se evidencia en el ejemplo de las actividades deportivas. Los deportes competitivos se asemejan a las actividades de clase en que ambos suministran concursantes con posibilidad de demostrar su capacidad personal. Sin embargo, los deportes —y esto es más cierto en el caso de los deportes en que participan equipos que en los individuales— permiten asumir responsabilidades colectivas del fracaso, mientras que las actividades de clase generalmente sólo permiten responsabilidad individual ante el fracaso. Es decir, las posibilidades de recibir gratificación por el éxito son al menos tan grandes en el deporte como en clase, mientras que el ataque a la autoestima es menos intenso. Los deportes no deberían ser menospreciados en tanto que manifestación de un no intelectualismo adolescente, como algunos autores últimamente han hecho.[8] No sugiero que los deportes tengan una riqueza intelectual todavía no descubierta; más bien sugiero que su contribución no debería ser contemplada simplemente en términos de intelectualismo. Wilkinson, hablando acerca de los deportes en las escuelas privadas británicas, utiliza un argumento singular, no tanto en términos de mitigar las consecuencias psicológicas del logro para los individuos como en encontrar un equilibrio entre competición y cooperación social:

«En el campo de rugby y en el río, la escuela enseña a sus chicos a competir, no tanto en contiendas personales, como en luchas entre grupos —entre equipos, colegios y escuelas...—. Preservan la moralidad y energía de la clase media, pero adaptan ésta a las necesidades de la servidumbre pública»,[9] tan importante, de acuerdo con Wilkinson, para establecer la ética que el privilegio privado pretendía como obligación pública.

8. Para un intento de abordar los deportes de modo condescendiente como un no-intelectualismo, véase James S. Coleman, *The Adolescent Society,* Free Press of Glencoe, Nueva York (1961).

9. Rupert Wilkinson, *Gentlemanly Power,* p. 21, Oxford University Press, Londres (1964).

Una contienda similar tiene lugar en la música y en el teatro; ambos proporcionan la potencialidad para el cumplimiento y reconocimiento individuales sin la persistente, sistemática y potencialmente corrosiva evaluación típica de clase. Finalmente, en varias actividades de club basadas en el interés y en el talento, un alumno puede hacer las cosas para las que sirve y en compañía de otros que comparten un aprecio por ellas. En todas estas situaciones, o bien los rigores de la competición y el juicio característicos de clase están mitigados, o bien la actividad en cuestión tiene incorporada su fuente de apoyo y protección personal, no en la misma medida que en la familia, pero más disponible que en el crisol de clase.

La escuela proporciona una más amplia variedad de experiencias de logro que la familia, pero también cuenta con menos recursos para apoyar y proteger la autoestima frente al fracaso. Además, a niveles secundarios el número de actividades regidas de acuerdo con los principios de logro se incrementan a medida que lo hacen estas actividades. Como preparación para la vida adulta en que la aplicación de estos principios es amplia, la enseñanza contribuye al desarrollo personal asegurando que la mayoría de los alumnos no sólo habrán cumplido tareas acordes con el parámetro del logro, sino que habrán tenido experiencias en un creciente número de situaciones, cuyas actividades están organizadas de acuerdo con él.

Universalismo y especificidad

A diferencia de la independencia y del logro, el universalismo y la especificidad[10] no son contemplados normalmente como cosas buenas. Los padres y los maestros aconsejan a los niños que actúen independientemente y que hagan su trabajo bien; pocos de ellos apoyan la idea de que la gente debería reconocer de buena gana la similaridad de unos con otros en términos específicamente categóricos, mientras que ignoran sus diferencias obvias; es decir, negando en un sentido su propia individualidad.

Ideológicamente, los críticos sociales han deplorado los aspectos impersonales ostensiblemente deshumanizadores de la categorización, un principio al que se concibe ampliamente ligado a la esencia del problema de la alienación, el encadenamiento del hombre a la máquina, la atomización del hombre. Aun-

10. Aunque Parsons considera como una dicotomía el universalismo/particularismo, se distinguen al menos dos dimensiones: cognitiva y catéctica. «Se puede decir que la primacía de los valores cognitivos implica un estándar *universalístico,* mientras que la primacía de los valores apreciativos implica un estándar *particularístico.* En el primer caso el estándar se deriva de la validez de un conjunto de ideas existenciales, o de la generalidad o de la regla normativa; en la última, de la particularidad de un significado catéctico o de un objeto o de un estatus del objeto en un sistema relacional.» Talcott Parsons, *The Social System,* p. 62, Free Press, Glencoe, Ill. (1951).

que a menudo ignorada, es la conexión de este principio con la idea de justicia o igualdad. Visto desde este punto de vista aventajado, la categorización es contemplada como una cosa buena, especialmente cuando se contrasta con el nepotismo, el favoritismo y la arbitrariedad. La gente toma a mal este principio cuando piensa que tiene una razón legítima para recibir una consideración especial y cuando su individualidad parece desvanecerse para ser «procesada». Sin embargo, cuando una persona que acaba de llegar a una larga cola de gente que espera pacientemente se cuela en lugar de situarse al final de la misma, normalmente le condenan por actuar de un modo injusto (por no seguir la norma estándar de quienes acaban de llegar a una cola). No reaccionan expresando ningún sentido de su propia alienación, dado que aceptan igual principio categorial que también les liga a ellos. En otras palabras, no es el momento de proclamar la propia individualidad, sino de actuar como uno más y asegurarse de que todos lo hacen así. Los contrastes entre estas dos dualidades (individualidad y deshumanización, justicia y privilegio especial) se predican de modo similar de los principios de universalismo y especificidad; la gente difiere en su postura hacia cada dualidad de acuerdo con su posición ideológica, situación y, más cínicamente, con su concepción del interés propio.

Los conceptos de universalismo y especificidad han sido formulados más comprensivamente por Parsons, aunque sólo una parte de su formulación está relacionada con esta discusión. Como parte de su preocupación por los sistemas sociales, Parsons contempla el universalismo como un dilema (siendo el otro elemento el particularismo) en la definición del rol; bajo qué circunstancias el ocupante de una posición social rige sus acciones adoptando un estándar u otro cuando se enfrenta al ocupante de otra posición social. Mi preocupación, sin embargo, no tiene que ver con la elección de estándares alternativos y conflictivos, sino con las condiciones bajo las cuales los individuos aprenden a imponer estándares de universalismo y especificidad sobre ellos mismos y a actuar consecuentemente.

Es problemático definir el tema central del universalismo porque el término ha sido asignado a una variedad de significados, no todos ellos claros. La distinción relevante aquí es si los individuos son tratados en términos de su pertenencia a categorías o a casos especiales. En un aspecto o en otro, un individuo siempre puede ser contemplado como miembro de una o más categorías universalísticamente; se le contempla universalísticamente si, considerando su similitud con otros de la misma categoría, todavía recibe tratamiento especial. Como señala Blau:[11]

> Un atributo se define como un estándar universalístico si las personas, con independencia de sus propias características, dirigen un número desproporcionado de sus evaluaciones positivas (o negativas) a otros cuyas características son como las suyas.

El trato de los otros deviene más particularístico a medida que se toman en consideración un creciente número de categorías. Si la edad, el sexo, la

11. Peter M. Blau, «Operationalizing a Conceptual Scheme: The Universalism-Particularism Pattern Variable», *American Sociological Review*, 27, n.° 2, 169 (1962).

religión, la etnia y demás se consideran —todos los ejemplos de categorías generales—, el trato es todavía esencialmente categórico, porque se orienta a similitudes categóricas y no a lo que es especial en cada persona. De este modo, «la orientación de un hombre hacia su familia», de acuerdo con Blau, «se considera particularística porque distingue con especial atención a los miembros de un grupo más que a personas con un cierto atributo, con independencia de si forman parte de ese grupo o no».[12]

La norma de especificidad se confunde fácilmente con el universalismo, a pesar de su distintividad. Se refiere al alcance del interés de una persona por otra, a la obligación de continuar el propio interés en una estrecha gama de características y asuntos, o extenderlos para incluir una amplia gama.[13] La noción de relevancia queda implícita; las características y asuntos que deberían ser incluidos dentro de la gama, sea amplia o estrecha, son aquellas consideradas relevantes en términos de las actividades en que las personas en cuestión están implicadas. Los médicos y los tenderos, por ejemplo, difieren en el alcance del interés que tienen en las personas que buscan sus servicios, pero el contenido de su interés también varía de acuerdo con las necesidades y deseos de esas personas.

Mi argumento es que la contribución de la escuela a la aceptación por los niños de estas normas que penetran en muchas áreas de la vida pública es crítica, porque las experiencias anteriores a la escuela de los niños en la familia están fuertemente cargadas de trato especial y de consideración paterna. Decir que los niños aprenden la norma de universalismo significa que pueden llegar a aceptar ser tratados por los otros como miembros de categorías (además de ser tratados como casos especiales, como en la familia).

Categorización

Las escuelas proporcionan un número de experiencias que las familias no pueden suministrar por las limitaciones de su composición y estructura social. Una de estas experiencias que no se dan en la familia es el establecimiento y demarcación sistemáticos de las categoría de los miembros. Primero, asignando a todos los alumnos de una clase la misma o similares tareas, los maestros les hacen afrontar el mismo conjunto de demandas. Incluso si hay variaciones en el contenido de la tarea, los miembros de clase todavía se enfrentan al mismo maestro y a las obligaciones que impone. En segundo lugar, la igualdad de edad crea una condición de homogeneidad acorde con la etapa de desarrollo: una igualación aproximada de las capacidades de los niños que hace posible que los profesores asignen tareas similares. En tercer

12. Peter M. Blau, *ibid.*, p. 164.

13. En el caso de la especificidad, «... el peso de la prueba caería sobre quien sugiriera que el ego tiene obligaciones *vis-à-vis* con el objeto en cuestión que trascienden su especificidad de relevancia». Talcott Parsons, *The Social System*, p. 65. En el caso de la difusión, «... el peso de la prueba está en el lado de la exclusión de un interés o modo de orientación como exterior a la gama de obligaciones definidas por la esperanza del rol». Parsons, *ibid.*, p. 66.

lugar, por medio del proceso de promoción anual de grado a grado, los alumnos cruzan las fronteras que separan una categoría de edad de otra. Con el paso de las sucesivas fronteras llega al conocimiento de que cada categoría de edad-grado está asociada a un particular conjunto de circunstancias (v.g.: maestros, dificultad de las tareas, materia estudiada). Además, los alumnos aprenden la relación entre las categorías y cómo su posición actual se relaciona con las posiciones pasadas y futuras en virtud de haber experimentado las transiciones entre ellas. En estas tres vías, el grado (más específicamente la clase dentro del grado) homogéneo con respecto a la edad de sus miembros, y con límites claramente demarcados, proporciona una base para el agrupamiento categórico que la familia no puede fácilmente reproducir. Lo que es más importante: las experiencias de los miembros de un grupo de igual edad que atraviesan las mismas fronteras hace posible que los alumnos adquieran una relatividad de perspectiva, una capacidad de observar sus propias circunstancias desde otros puntos de vista aventajados que ellos mismos han ocupado.[14]

Aunque cada niño ostenta la categoría de miembro como «niños» en el hogar, los padres, al criarlos, tienden a tener en cuenta la diferencia de edad, y por ello acentúan la singularidad de las circunstancias de cada niño, ampliando de este modo en alguna medida los aspectos categóricos de la «infancia». Sin embargo, incluso si la categoría de «niños» se agota en sus componentes relacionados con la edad dentro de la familia, queda intacto cuando los niños se comparan entre sí con amigos y vecinos de edad similar. En situaciones típicas de esta clase, los niños informan a sus padres qué amigos de la misma edad tienen mayores privilegios o menos responsabilidades que ellos. Los padres, si no pueden igualar las circunstancias, a menudo explican o justifican la disparidad apuntando a la especial situación de la familia vecina: tienen más dinero, menos niños, una casa más grande. Sea cual sea la razón, los padres apuntan a la singularidad de las circunstancias de la familia, y por eso enfatizan las peculiaridades de la situación de cada niño. La escuela, en contraste, proporciona las circunstancias para hacer comparaciones entre los alumnos en términos categóricos más que particulares.

Otra experiencia escolar que favorece el establecimiento de categorías sociales es la re-igualación de los alumnos por medio del sistema de acceso a las *high schools* después de haberse diferenciado entre sí a través del logro académico en los grados más bajos, un mecanismo que miniminiza las posibilidades de que los maestros puedan enfrentarse a casos especiales. Los maestros que tienen un abigarrado grupo de alumnos deben adoptar métodos de instrucción más individualizados que aquellos otros cuyos alumnos son similares en el nivel de logro. Haciéndolo así recrean parcialmente un tipo de relación familiar con los alumnos, tratando de modo distinto a segmentos de la clase en función de sus diferencias de capacidad, de modo similar a como los padres tratan a sus hijos de modo diferente en función de sus capacidades acordes con su edad.

14. Para una discusión acerca de la relatividad de perspectiva, consultar Daniel Lerner, *The Passing of Traditional Society*, pp. 43-75, Free Press of Glencoe, Glencoe, Ill. (1958).

En la medida en que se trate del nivel de *high school* es mejor sitio para adquirir el principio de universalismo que los niveles escolares inferiores, porque los alumnos de cada curso, que tienen una capacidad aproximadamente similar, pasan de una clase a otra recibiendo en cada una instrucciones en una asignatura distinta por un profesor diferente. Descubren que, por encima de una gama de actividades, son tratados de un modo similar y que les aplican exigencias y criterios de evaluación relativamente uniformes. De este modo aprenden qué diferencias en las experiencias están subordinadas al principio de categorización. La clase elemental, más orientada a la instrucción en diferentes asignaturas por un solo maestro, no suministra las necesarias variaciones en las personas y en las asignaturas para una demostración bien definida del principio categórico.

Personas y posiciones

Aunque la idea de categorización es central a la norma de universalismo, tiene aspectos adicionales y derivados. Una es la distinción crucial, muy relevante en las sociedades industriales, entre la persona y la posición social que ocupa. A menudo se espera que los individuos se traten mutuamente en función de su posición social más que en función de su identidad individual. La enseñanza contribuye a la capacidad de hacer la distinción (y la obligación de hacerlo), posibilitando que los alumnos descubran que los diferentes individuos que ocupan una posición social determinada a menudo actúan de un modo ligado a la posición más que a las diferentes personas que la ocupan. Incluso aunque todos los miembros de una clase dada se encuentren en la misma circunstancia (son iguales en edad y se parecen aproximadamente en las características sociales derivadas de la residencia), sin embargo difieren en muchos aspectos: sexo, raza, religión, etnicidad y características físicas, entre los más obvios. Su situación, por tanto, proporciona la experiencia de encontrar que a los intereses comunes y a las circunstancias compartidas se les asigna una prioridad que relega las obvias diferencias personales. El mismo argumento rige para los adultos. Los hombres y mujeres adultos se encuentran en los escenarios familiar y escolar; en la escuela los alumnos pueden descubrir que una creciente cantidad de diferentes adultos de ambos sexos pueden ocupar la misma posición, la de «maestro». El descubrimiento no es fácil de hacer en la familia, porque ni es posible determinar definitivamente si el «progenitor» representa dos posiciones, una ocupada por el hombre, otra por la mujer, o es una única posición con dos ocupantes que difieren en el sexo. Los niños cuentan con alguna pista en esta cuestión, dado que tienen otros parientes adultos que pueden ser contemplados como personas distintas que ocupan la misma posición: tías, tíos, abuelos y demás. Ni siquiera las familias extensas proporcionan las comparaciones frecuentes y sistemáticas características de las escuelas. La enseñanza, en otras palabras, permite a los niños distinguir entre las personas y las posiciones sociales que ocupan (una capacidad crucialmente importante tanto en la vida ocupacional como en la política), situándoles en situaciones en las que los miembros de cada

posición varían en su composición y las similitudes entre personas de una misma posición se hace evidente.

Especificidad

La escuela proporciona disposiciones estructurales que orientan a la adquisición de la norma de especificidad en menor grado que la familia. En primer lugar, dado que el número de personas y la proporción entre adultos y no adultos es mucho mayor en las aulas que en la familia, la escuela proporciona más agregados sociales con los que los alumnos pueden formar muchas asociaciones casuales (además de su estrecha amistad) en las que no invierten más que una pequeña proporción de sí mismos. Tanto el tamaño como la heterogeneidad de los alumnos se incrementan en cada nivel sucesivo. Las oportunidades para estos contactos sociales, algo fragmentadas, se incrementan y diversifican. La relativa superficialidad y transitoriedad de estas relaciones incrementan la posibilidad de que los alumnos tengan experiencias en que la totalidad de su individualidad no se implique, dado que tiende a ser así en sus relaciones con parientes y amigos próximos.

En segundo lugar, al abandonar la escuela elemental y seguir adelante a través de los departamentalizados niveles secundarios, los alumnos forman asociaciones con los maestros, quienes tienen un interés por ellos cada vez más estrecho y especializado. (Esto se predica tanto de la misma especialización en asignaturas como del número de alumnos a los que se enfrenta cada profesor, que se incrementa a lo largo del día.) Aunque es cierto que los niños a medida que crecen tienden a formar relaciones más específicas con sus padres (sintomáticamente, esta tendencia manifiesta las quejas de los adolescentes por las invasiones paternas de la intimidad), los recursos de la escuela exceden ampliamente a los de la familia para proporcionar la base social para el establecimiento de relaciones en las que están invertidos segmentos estrechos de la personalidad.

Igualdad

Una faceta adicional del universalismo es el principio de igualdad o justicia (utilizo los términos de modo intercambiable). Cuando los niños comparan su suerte —sus ganancias y pérdidas, recompensas y castigos, privilegios y responsabilidades— con las de otros, expresan su disgusto acerca de la misma: han empezado a pensar en términos de igualdad; sus castigos son demasiado severos, sus tareas muy pesadas, su libertad muy pequeña comparada con la de sus hermanos y amigos. Las comparaciones de los niños con los hermanos, que casi siempre difieren en edad, normalmente mueven a los padres a tratar de resolver estas desigualdades igualando la edad hipotéticamente: «Si fueras tan joven como tu hermano, tampoco comerías huevos.» «Es sólo un niño, y no puede hacerlo mejor.» Estos motivos de disgusto, de los que estas frases son réplicas, son bastante familiares.

Los autores que han expuesto problemas de igualdad y desigualdad normalmente lo han hecho para identificar las expresiones indicativas de ellos. (v.g.: indignación, disgusto con el trabajo, relaciones de bromas, discusiones sobre el sueldo, frecuencia de supervisión, etc.).[15] Mi argumentación aquí no tiene que ver con estos dos temas, sino con la naturaleza de las experiencias familiares y escolares en las que se definen como tales los problemas de igualdad y desigualdad, y en las que los principios subyacentes se asientan en las mentes de los niños.

Entre los niños en el seno de la familia, la edad es crítica a la hora de determinar qué es justo y qué injusto.[16] En un sentido, es el reloj por el que medimos el tiempo de desarrollo, cambiando constantemente aunque no periódicamente. Los beneficios y pérdidas de la vida están inextricablemente unidos a la edad; la memoria nos recuerda lo que una vez tuvimos, y las experiencias de los otros nos informan de nuestra situación actual y de lo que el futuro nos depara. La significación personal de la edad se incrementa entre los niños pequeños porque, cuanto más jóvenes son, más significativa es una diferencia de edad dada entre ellos. De este modo la diferencia entre un niño de cuatro años y otro de ocho es mayor que entre uno de catorce y otro de dieciocho, porque, por término medio, tienen lugar cambios de desarrollo mayores en el primer lapso de cuatro años que en el último. Cuando las circunstancias de la vida cambian rápidamente; cuando se está todavía en proceso de aprender qué debe a sí mismo y qué a los otros, y cuando los niños más pequeños no tienen que afrontar las luchas que los mayores han ganado ya, es difícil determinar si se es tratado de un modo justo en una ocasión dada.

En la familia, excepto en el sentido de la unidad y similitud que deriva de la experiencia en un grupo pequeño y solidario cuyos miembros se dispensan afecto y apoyo recíproco, la conducta *dentro* de este escenario está regida en un grado considerable por las peculiares características personales de los miembros. Entre los niños, como he argumentado, la edad es una de las más importantes de estas características. Excepto en las familias con un solo niño o con niños nacidos en el mismo parto, la edad por sí sola es suficiente para distinguirlos, aunque ciertamente no es la única característica. Debido a la importancia que para el desarrollo tiene la edad, constituye una base en función de la cual los padres se comportan con sus hijos y los hermanos se

15. Para ampliar estos problemas, consultar George C. Homas, *Social Behavior: its Elementary Forms*, pp. 235-251, Harcourt, Brace and World, Nueva York (1961); Elliot Jaques, *The Measurement of Responsability*, pp. 32-60, Harvard University Press, Cambridge (1956); y Leonard R. Sayles, *Behavior of Industrial Work Groups*, pp. 41-118, John Willey & Sons, Nueva York (1963). Una proposición que relaciona expresiones acerca de la desigualdad y sus condiciones es la siguiente: «Las ocasiones pasadas en las que las actividades de un hombre han sido recompensadas tienen tendencia a haber sido ocasiones en las que otros hombres, de algún modo como él, también han sido recompensados. Cuando otros como él consiguen en este momento su recompensa, y él no, tiene tendencia a exhibir una conducta emocional». Homans, *ibid.*, pp. 73-74.

16. Hay acontecimientos en la vida familiar en los que la explicación que hace justa las desigualdades no reside en la edad sino en las circunstancias —«Tu hermano podía estar en casa en lugar de en la escuela y ver la televisión porque estaba enfermo (y tú no)»— y en otras características distintas de la edad, como el sexo —«Para las chicas no es seguro volver andando a casa a esa hora (pero es adecuado para tu hermano)».

comportan unos con otros. Por supuesto, hay ocasiones en las que los padres pueden y, de hecho, tratan a los niños como si fueran iguales, pero donde las cuestiones de responsabilidad, rendición de cuentas, privilegio y demás están implicadas, las diferencias entre los niños deben tomarse en serio. *En este sentido*, y en el contexto de la temprana restricción que impone la unidad familiar, cada niño existe en su propio conjunto de circunstancias y es tratado de acuerdo con ellas. Esta afirmación no niega que los padres de hecho ignoran las diferencias entre sus hijos. Si bien ello implica que si lo hacen así a largo plazo puede tener consecuencias perjudiciales para los niños y para la unidad familiar. Como casos extremos, hay situaciones bien conocidas en las que hay excesos de exigencia (tratan a los niños como si fueran mayores) y de sobreindulgencia (tratarles como si fueran más niños).

Las cuestiones de edad, siempre comparativas, están ligadas a las situaciones. A medida que los niños crecen, sus circunstancias y las de sus hermanos cambian. La base sobre la que determinan lo que es justo y lo que es injusto también cambia, absoluta y relativamente. Debido a que la edad no es un atributo personal peculiar y debido a que hay una peculiar constelación de acontecimientos y características personales en pequeños tramos de edad, siempre hay variables en la misma esencia de los problemas de la igualdad. Las desigualdades entre los niños pequeños sólo pueden ser separadas en un relativo corto plazo, porque las circunstancias a corto plazo cambian regularmente a lo largo del tiempo.

El contraste entre la edad como una constante y una variable en las cuestiones de igualdad evidencia claramente el tratamiento que da Homans a la edad: «... una de las maneras en que dos hombres pueden agradarse el uno al otro reside en sus valores (siendo uno la edad). Cuanto más cerca está en edad un hombre de otro, tiene mayor tendencia a esperar iguales premios y manifiesta su ira cuando las suyas son menores».[17] En el contexto de esta exposición, la edad es el criterio para valorar la justicia de los premios cuando un hombre compara sus beneficios con los de otro. En el contexto de la transición entre la infancia y la madurez, dos niños *dentro de la misma familia* (a menos que sean gemelos) no pueden establecer una cuestión de igualdad refiriéndose a sus edades (pueden reconocer que el niño de más edad tiene derecho a más, pero no mucho más), debido a que difieren en edad, porque el significado de las diferencias de edad cambia y porque puede haber desacuerdo acerca del coeficiente de conversión de las unidades de edad en unidades de beneficio y pérdida. Tal conversión es innecesaria en el caso descrito por Homans, porque los dos hombres son iguales en edad.

Los problemas que tienen las familias en las cuestiones de establecimiento de la igualdad atribuibles a las variaciones de edad no surgen en las clases de la escuela, dado que la edad de los miembros de clase es casi constante. Los maestros no pueden tratar a todos los alumnos idénticamente, pero pueden usar la similitud de edad como una guía para asignar tareas instruccionales similares a todos los miembros de una clase y comunicar, implícita o explícitamente, que navegan todos en el mismo barco.

17. George C. Homans, *ibid.*, p. 75.

Incluso sin diferencias de edad, los problemas de justicia e injusticia surgen en las clases, originándose cuando alumnos que se supone deben ser tratados similarmente no son tratados así. Las notas, por ejemplo, en función de la calidad del trabajo realizado, y los productos equivalentes, deben recibir la misma calificación. El hacer un trabajo similar de modo diferente, o un distinto trabajo igual, representa una asignación de notas injusta. Principio similar rige para el castigo de ofensas (el castigo debe ser proporcional al delito, y formas similares de mal comportamiento deben ser tratadas con igual rasero)[18] y para la asignación de tareas y responsabilidades en función de la dificultad y de la onerosidad. Pero hay consideraciones secundarias que entran en el proceso de la acción de evaluar: cuán duro trabajan los alumnos y cuánto han mejorado. Estos criterios no pueden reemplazar fácilmente la calidad de la acción, a menos que los maestros, los alumnos y los padres quieran reconocer la justicia de varias anomalías (así definidas, al menos, dentro del alcance de los valores americanos), como cuando los alumnos que hacen un excelente trabajo con poco esfuerzo reciben notas más bajas que los alumnos que hacen un trabajo mediocre por medio de una actividad febril, o cuando los alumnos que no apoyan un proyecto cooperativo reciben la elevada nota concedida al proyecto.

Como se argumentó anteriormente, la igualdad implica una valoración comparativa de las propias circunstancias, beneficios y pérdidas, premios y castigos, derechos y obligaciones, privilegios y responsabilidades. Para determinar si las circunstancias en una situación dada son equitativas, un individuo debe aprender a hacer comparaciones por las cuales puede descubrir qué circunstancias se asemejan a las suyas y cuáles no, quién es tratado como él y quién no; debe descubrir también las relaciones entre sus circunstancias y la manera en que es tratado.

La enseñanza, por tanto, a través de las propiedades estructurales de las clases en cada nivel de la escuela y el tratamiento de los niños por los maestros, proporciona oportunidades de hacer las comparaciones relevantes para definir las cuestiones de equidad mucho más efectivamente que la familia. El proceso es similar al del aprendizaje de la norma de universalismo en general (arriba descrito). Ambos, dentro de la clase y dentro de cada grado (y, en

18. Wheeler, en su investigación de las prisiones escandinavas, cita el ejemplo de dos hombres que volvían a ingresar en prisión tras una fuga conjunta; aunque habían cometido idéntico delito, uno fue juzgado por haberse escapado como consecuencia de sus miedos claustrofóbicos y el otro como consecuencia de sus tendencias psicópatas. Sus tratamientos subsiguientes difirieron de acuerdo con los criterios médicos —espacios abiertos para uno, máxima seguridad para el otro—, incluso aunque estos tratamientos diferentes violaban el *dictum* de que el castigo debe ajustarse al delito, es decir, mismo delito, mismo castigo. «Ambos entre los compañeros de prisión que creen que sus *sentencias* son justas y entre aquellos que creen que no son justas, unos encarcelados en instituciones de detención preventiva (centros en los que la naturaleza del tratamiento penitenciario se basa en parte en las características personales del delincuente), es menos probable que tengan un sentimiento de justicia en el *tratamiento* que están recibiendo en la institución que los presos que están en establecimientos de custodia. Stanton Wheeler, «Legal Justice and Mental Health in the Care and Treatment of Deviance», ponencia presentada en los «Meetings of the American Orthopsychiatric Association», San Francisco, abril de 1966, p. 5.

menor medida, otras características personales y sociales), proporcionan una base para descubrir tanto las similitudes como las diferencias en términos categoriales. La existencia de niveles de grado, distinguidos ante todo por las exigencias del trabajo y demarcados por el mecanismo de la promoción anual, y la progresión de los alumnos por medio de ellos año tras año, hace posible que los niños aprendan que, *dentro del contexto de la escuela*, ciertas cualidades que determinan su peculiaridad como personas devienen subordinadas a estas características específicas en las que son semejantes. De este modo, quienes cursan el cuarto y el quinto grado, a pesar de su individualidad, son juzgados en función del criterio específico de logro, y el contenido y dificultad de sus tareas asignadas se regulan en función de las consideraciones de desarrollo simbolizadas por el grado. Quien está en el cuarto grado, habiendo completado el tercero, puede captar la idea de que pertenece a una categoría de personas cuyas circunstancias difieren de las de las personas pertenecientes a otra categoría.

Las relaciones familiares no están organizadas a base de grupos, no entrañan nada comparable a la sistemática progresión paso a paso de los grados en que los límites entre una categoría y otra están claramente demarcados. Aunque el niño conoce la diferencia entre los miembros y los no miembros de la familia, sus experiencias en el escenario familiar no le permiten distinguir claramente si sus circunstancias son sólo suyas o son compartidas. En otras palabras, estas relaciones no están estructuradas de tal manera que formen una base para hacer básicas comparaciones categóricas de la norma universal. Además, dado que los padres tratan a sus hijos de modo diferente en términos de su gama total de características personales, es decir, en función de la norma de difusión más que en la de especificidad, el escenario familiar conduce al trato especial del niño más que al trato categórico (dado que los límites de una categoría están más claramente delineados si una característica, no muchas, constituye la base de categorización).

Una advertencia conceptual

El argumento de este libro estriba en la suposición de que las escuelas, a través de sus disposiciones estructurales y los patrones de comportamiento de los maestros, proporcionan a los alumnos ciertas experiencias en gran medida no disponibles en otros escenarios sociales, y que estas experiencias, en virtud de sus características peculiares, representan condiciones que conducen a la adquisición de normas. He indicado cómo los alumnos aprenden las normas de independencia, logro, universalismo y especificidad como resultados del proceso de enseñanza. Un punto crítico, sin embargo, es cómo se formula la relación entre experiencia y resultado.

No hay ninguna garantía de que los alumnos acepten estas cuatro normas simplemente porque estas experiencias están disponibles: no debería inferirse que estas experiencias contribuyen al aprendizaje de tan sólo las cuatro aquí expuestas; por ejemplo, los alumnos pueden carecer del necesario apoyo social y psicológico de fuentes exteriores a la escuela o suficientes recursos

interiores para hacer frente a las demandas de la enseñanza. Hay razones externas a la escuela y puede ser suficiente excluir tanto los resultados instruccionales como los normativos. Sin embargo, las fuerzas inherentes al proceso mismo de enseñanza pueden ser igualmente excluyentes, dado que las mismas actividades y sanciones de las que algunos alumnos derivan la gratificación y el realce de la autoestima necesarias para ambas clases de resultados pueden crear experiencias que amenacen la autoestima de los otros. Las potencialidades para el éxito y el fracaso son inherentes a la tarea realizadas de acuerdo con los criterios del logro. La independencia se manifiesta a sí misma como competencia y autonomía en algunos alumnos, pero lo hace como una pesada carga de irresponsabilidad e inadecuación en otros. El tratamiento universalístico representa para algunos alumnos la justicia; para otros la fría impersonalidad. La especificidad se puede contemplar como una relevancia situacional o una negligencia personal.

En las sociedades industriales en que las normas aplicables a la vida pública difieren marcadamente de las que rigen la conducta entre parientes, las escuelas suministran una secuencia de experiencias en la que los individuos adquieren nuevos principios de conducta además de los que ya han aceptado durante la infancia. Por las razones anteriormente citadas en detalle, la familia, como escenario social con sus disposiciones sociales características, carece de los recursos y la capacidad[19] para efectuar la transición psicológica. Esto no quiere decir que sea tan sólo la escuela la institución que puede producir los cambios necesarios, pero de las instituciones que tienen alguna pretensión sobre las vidas de los niños y los adolescentes (v.g.: la familia, tareas infantiles, aprendizaje ocupacional, tutoría, la iglesia, los medios de comunicación),[20] sólo las escuelas proporcionan las adecuadas, aunque no siempre eficaces, experiencias y sanciones de tareas, y disposiciones para la generalización y especificación de principios normativos en muchas esferas de la vida pública.

Es concebible, por supuesto, que las familias (y aquellas otras instituciones, así como algunas aún no inventadas) puedan proporcionar las experiencias necesarias para la adquisición de estas normas: la vida familiar proporciona oportunidades para el logro, para asumir responsabilidades individuales y para el tratamiento categórico y específico. Sin embargo, la familia tiene más posibilidades que la escuela de suministrar experiencias que socaven estas normas. De modo similar, el impacto de las experiencias que la enseñanza proporciona puede resultar insuficiente o inapropiado para su adquisición, e incluso si se adquieren, su aceptación no es, necesariamente, de igual o

19. Para una exposición de la capacidad como una característica organizacional, véase Philip Selznick, *Leadership in Administration*, pp. 38-56, Row, Peterson, Evanston, Ill. (1957).

20. Mary Engel, «Saturday's Children: A Study of Working Boys», Cambridge, Mass.; Harvard Graduate School of Education, Center for Research in Careers, *Harvard Studies in Career Development*, n.° 51, 1966: Carl I. Hovland, «Effects of the Mass Media of Communication», en Gardner Lindzey (ed.), *Handbook of Social Psychology*, II, pp. 1062-1103, Addison-Wesley, Reading, Mass. (1954); Blanche Geer *et al.*, «Learning the Ropes: Situational Learning in Four Occupational Training Programs», en Irwin Deusscher y Elizabeth Thompson (eds.), *Among the People: Studies of the Urban Poor*, Basic Books, Nueva York. (En prensa).

mayor importancia en todos los segmentos de la vida pública. Una cosa que hace efectiva la enseñanza es la relevancia de la contribución de la escuela a la participación subsiguiente en las instituciones públicas. Otra es la relación entre las disposiciones y actividades estructurales: determinar si un escenario u otro es más apropiado para conducir a la consecución de un resultado dado, si dos o más actividades se interfieren entre sí o si la situación es inapropiada para la realización de una actividad, el resultado deseado es improbable que aparezca.

Una advertencia ideológica

Aunque las he tratado como normas, la independencia y el logro han sido contempladas por muchos observadores de la escena americana como los temas o valores culturales dominantes, estándares generales de lo que es deseable.[21] A la vista de esto, es importante que el argumento de este libro no sea considerado como una defensa de los valores nacionales, aunque no sorprendería a nadie que las obligaciones normativas de los individuos que han pasado por las escuelas americanas sean generalmente (aunque no invariablemente) consecuentes con los valores nacionales. El problema principal de este análisis consiste en presentar una formulación esencialmente hipotética de cómo la enseñanza contribuye a la emergencia de ciertos resultados psicológicos, y no en proporcionar una apología o justificación de estos resultados en términos ideológicos. He evitado considerar al universalismo y la especificidad como valores culturales, incluso aunque ambos sean normas, dado que pocos observadores, si es que hay alguno, los incluyen entre los amplios principios morales considerados deseables en la vida americana. Su exclusión de la lista de valores debería confirmar el intento no ideológico de su discusión.

Tener los medios para producir un resultado deseado no es lo mismo que el interdicto de utilizarlo y no producirlo. De las muchas consideraciones que entran en la decisión de emplear recursos disponibles para crear incluso resultados ampliamente valorados, los probables costos implicados deberían interrumpirse. Para las normas aquí en cuestión, cuya deseabilidad puede ser afirmada tanto en términos ideológicos como en términos de su relevancia para la vida pública en la sociedad industrial, las condiciones conducentes a su desarrollo también lo son a la creación de resultados ampliamente contemplados como indeseables. De este modo, un sentido de realización y dominio, por una parte, y un sentido de incompetencia e ineficacia, por otro, representan consecuencias psicológicas del enfrentamiento continuo con tareas basadas en el logro. Algo similar sucede con la independencia: la autoestima y el desamparo pueden derivar de la obligación autoimpuesta de trabajar sin ayuda y aceptar la responsabilidad individual por los propios actos. Finalmente, el deseo de reconocer la justicia del tratamiento categórico y específico

21. Para una exposición general del concepto de «valor» y de los más importantes temas culturales americanos, véase Robin M. Williams, Jr., *American Society*, pp. 397-470, Alfred A. Knopf, Nueva York (1960).

puede indicar la capacidad de adaptarse a una variedad de situaciones sociales en las que sólo una parte del yo se invierte, o puede indicar un sentido de alienación personal y aislamiento de las relaciones humanas.

Desde el punto de vista de la justificación ideológica, el proceso de enseñanza es problemático en el sentido de que los resultados normalmente deseables desde una perspectiva son indeseables desde otra, y en la formación de la política escolar el precio que hay que pagar debe ser una consideración destacada en trazar el curso de la acción.

TEXTO 34

LOS MEDIOS DEL BUEN ENCAUZAMIENTO*

por MICHEL FOUCAULT

Con el siglo XVIII se inaugura, en la escuela y en el conjunto de la sociedad, una nueva forma de poder disciplinario basado en el uso de instrumentos aparentemente simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. La primera multiplica e intensifica la vigilancia en todos los órdenes de la realidad a través de una organización piramidal de la misma, que es a la vez insidiosa y ubicua, discreta y silenciosa. La sanción normalizadora generaliza un sistema de penas y castigos para todas y cada una de las actividades que tienen lugar dentro de la escuela o de cualquier otra organización, y que penaliza la inobservancia o las desviaciones respecto de los comportamientos establecidos o reglamentados; se busca, pues, la corrección de las conductas de los individuos mediante su encauzamiento hacia la norma de la que se habrían alejado. La clasificación y la división en rangos de aquéllos jerarquiza sus cualidades, premia y castiga. Y el examen, en fin, en sus diversas modalidades, que combina los anteriores superponiendo las relaciones de poder con las de saber en un solo acto visible y rotundo de institución del poder disciplinario de la institución y con el que se va a ir definiendo la individualidad, con todas sus consecuencias.

Walhausen, en los albores del siglo XVII, hablaba de la «recta disciplina» como de un arte del «buen encauzamiento de la conducta».[1] El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de «enderezar conductas»; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas. En lugar de plegar uniformemente y en masa todo lo que le está sometido, separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos de descomposición hasta las singularidades necesarias y suficientes. «Encauza» las multitudes móviles, confusas, inútiles y suficientes, y de fuerzas en una multiplicidad de elementos individuales: pequeñas células separadas, autonomías orgánicas, identidades y continuidad genéticas, segmentos combinatorios. La disciplina «fabrica» individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente. Humildes modalidades, procedimientos menores, si se comparan con los rituales majestuosos de la soberanía o con los grandes aparatos del Estado. Y son ellos precisamente lo que van a invadir poco a poco esas formas mayores, a modificar sus mecanismos y a imponer sus procedimientos. El aparato judicial no escapará de esta invasión apenas secreta. El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples; la inspec-

* M. Foucault, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1978, pp. 175-197.
1. J. J. Walhausen, *L'art militaire pour l'infanterie*, 1615, p. 23.

ción jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.

La vigilancia jerárquica

[...]

El mismo movimiento en la organización de la enseñanza elemental: especifización de la vigilancia, e integración al nexo pedagógico. El desarrollo de las escuelas parroquiales, el aumento del número de sus alumnos, la inexistencia de métodos que permitieran reglamentar simultáneamente la actividad de una clase entera, con el desorden y la confusión consiguientes, hacían necesaria la instalación de controles. Para ayudar al maestro, Batencour elige entre los mejores alumnos a una serie de «oficiales», intendentes, observadores, instructores, repetidores, recitadores de oraciones, oficiales de escritura, habilitados de tinta, cuestores de pobres y visitadores. Los papeles así definidos son de dos órdenes: unos corresponden a cometidos materiales (distribuir la tinta y el papel, dar el sobrante del material a los pobres, leer textos espirituales los día de fiesta, etc.); los otros son del orden de la vigilancia: los «observadores» deben tener en cuenta «quién ha abandonado su banco, quién charla, quién no tiene rosario ni libro de horas, quién se comporta mal en misa, quién comete algún acto de inmodestia, charla o griterío en la calle»; los «admonitores» se encargan de «llevar la cuenta de los que hablan o estudian sus lecciones emitiendo un zumbido, de los que no escriben o juguetean»; los «visitantes» investigan, en las familias, sobre los alumnos que no han asistido algún día a clase o que han cometido faltas graves. En cuanto a los «intendentes», vigilan a todos los demás oficiales. Tan sólo los «repetidores» desempeñan un papel pedagógico: hacen leer a los alumnos de dos en dos en voz baja.[2] Ahora bien, alguna décadas más tarde, Demia reproduce una jerarquía del mismo tipo; pero las funciones de vigilancia llevan ahora aparejadas casi todas un papel pedagógico: un auxiliar enseña a coger la pluma, guía la mano, corrige los errores y a la vez «señala las faltas cuando se discute»; otro intendente, que controla a los demás oficiales y vigila la actitud general, está también encargado de «acostumbrar a los recién llegados al estilo de los ejercicios de la escuela»; los decuriones hacen recitar las lecciones y «marcan» a aquellos que no las saben.[3] Tenemos con esto el esbozo de una institución de tipo «de enseñanza mutua», donde están integrados en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente

2. M.I.D.B., *Instruction méthodique pour l'école paroissiale*, 1669, pp. 68-83.
3. Ch. Demia, *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*, 1716, pp. 27-29. Podría notarse un fenómeno del mismo género en la organización de los colegios: durante mucho tiempo los «prefectos» estaban encargados, independientemente de los profesores, de la responsabilidad moral de los pequeños grupos de alumnos. Después de 1762, sobre todo, se ve aparecer un tipo de control a la vez más administrativo y más integrado en la jerarquía: vigilantes, maestros de división, maestros subalternos. Cf. Dupont-Ferrier, *Du collège de clermont au lycée Louis-le-Grand*, I, pp. 254 y 476.

una observación recíproca y jeraquizada. Inscríbese en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia.

La vigilancia jerarquizada, continua y funcional no es, sin duda, una de las grandes «invenciones» técnicas del siglo XVIII, pero su insidiosa extensión debe su importancia a las nuevas mecánicas de poder que lleva consigo. El poder disciplinario, gracias a ella, se convierte en un sistema «integrado» vinculado del interior a la economía y a los fines del dispositivo en que se ejerce. Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que «resista» el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados. El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un «jefe», es el aparato entero el que produce «poder» y distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo. Lo cual permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente indiscreto, ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo; y absolutamente «discreto», ya que funciona permanentemente y en buena parte en silencio. La disciplina hace «marchar» un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia de las manifestaciones por el juego ininterrumpido de miradas calculadas. Gracias a las técnicas de vigilancia, la «física» del poder, el dominio sobre el cuerpo se efectúa de acuerdo con las leyes de la óptica y de la mecánica, de acuerdo con todo un juego de espacios, de líneas, de pantallas, de hacer, de grados, y sin recurrir, en principio al menos, al exceso, a la fuerza, a la violencia. Poder que es en apariencia tanto menos «corporal» cuanto que es más sabiamente «físico».

La sanción normalizadora

1) En el orfanato del caballero Paulet las sesiones del tribunal que se reunía cada mañana eran ocasión de un verdadero ceremonial: «Encontramos a todos los alumnos en orden de batalla, en un alineamiento, una inmovilidad y un silencio absolutos. El teniente coronel mayor, joven caballero de dieciséis años, estaba fuera de filas, espada en mano; a su voz de mando, la tropa echó a andar a paso redoblado para formar el círculo. El consejero se agrupó en el centro, y cada oficial dio el informe de su tropa para las veinticuatro horas. Se admitió a los acusados a justificarse; se oye a los testigos; se deliberó, y una vez de acuerdo, el teniente coronel mayor dio cuenta en voz alta del número de los culpables, de la índole de los delitos y de los castigos impuestos. La tropa desfiló a continuación en el mayor orden.»[4] En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Beneficia de cierto privilegio de justicia, con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio. Las disciplinas establecen una «infra-penalidad»; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraerse a los grandes sistemas de castigo. «Al entrar, los compañeros deberán saludarse unos a otros; ... al salir, deberán guardar los artículos y útiles de que se han servido y, en la época en que se vela, apagar su lámpara»; «está expresamente prohibido entretener a los compañeros con gestos o de otra manera»; deberán «comportarse honesta y decentemente»; aquel que se ausente más de 5 minutos sin avisar al señor Oppenheim será «consignado por media jornada»; y para estar seguro de que no se ha olvidado nada en esta minuciosa justicia penal, se prohíbe hacer «todo cuanto pueda perjudicar al señor Oppenheim y a los compañeros».[5] En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes «incorrectas», gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante. «Con la palabra castigo, debe compenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión: ... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto.»[6]

2) Pero la disciplina lleva consigo una manera específica de castigar, y que no es únicamente un modelo reducido del tribunal. Lo que compete a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones. Es punible el dominio indefinido de lo no conforme: el soldado comete una «falta» siempre que no alcanza el nivel requerido; la «falta» del alumno es, tanto como un delito menor, una ineptitud para cumplir sus tareas. El reglamento de la infantería prusiana mandaba tratar con «todo el rigor posible» al soldado que no había aprendido a manejar correctamente su fusil. Igualmente, «cuando un alumno no recuerde la parte de catecismo del día anterior, se le podrá obligar a aprender la de ese día, sin cometer falta alguna, y se le hará repetir al día siguiente; o se le obligará a escucharla en pie o de rodillas, y con las manos juntas, o bien se le improndrá alguna otra penitencia».

4. Pictet de Rochemont, *Journal de Genève*, 5 de enero de 1788.
5. Reglamento provisional para la fábrica de M. Oppenheim, 29 de septiembre de 1809.
6. J.-B. de La Salle, *Conduite des Écoles chrétiennes* (1828), pp. 204-205.

El orden que los castigos disciplinarios deben hacer respetar es de índole mixta: es un orden «artificial», dispuesto de manera explícita por una ley, un programa, un reglamento. Pero es también un orden definido por unos procesos naturales y observables: la duración de un aprendizaje, el tiempo de un ejercicio, el nivel de aptitud se refieren a una regularidad, que es también una regla. Los alumnos de las escuelas cristianas no deben jamás ser colocados ante una «lección» de la que no son todavía capaces, pues se les pondría en peligro de no poder aprender nada; sin embargo, la duración de cada estadio se halla fijada reglamentariamente, y aquel que en el término de tres exámenes no ha podido pasar al grado superior debe ser colocado, bien en evidencia, en el banco de los «ignorantes». El castigo en régimen disciplinario supone una doble referencia jurídico-natural.

3) El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente *correctivo*. Al lado de los castigos tomados directamente del modelo judicial (multas, látigo, calabozo); los sistemas disciplinarios dan privilegio a los castigos del orden del ejercicio —del aprendizaje intensificado, multiplicado, varias veces repetido: el reglamento de 1766 para la infantería preveía que los soldados de primera clase «que muestren algún descuido o mala voluntad serán relegados a la última clase», y no podrán reintegrarse a la primera sino después de nuevos ejercicios y un nuevo examen. Como decía, por su parte, J.-B. de La Salle, «Los trabajos impuestos como castigo *(pensum)* son, de todas las penitencias, lo más honesto para un maestro, lo más ventajoso y lo más agradable para los padres»; permiten «obtener, de las falta mismas de los niños, medios para hacerlos progresar al corregir sus defectos»; a aquellos, por ejemplo, «que no hayan escrito todo lo que debían escribir o no se hayan aplicado a hacerlo bien, se les podrá dar como castigo algunas líneas que escribir o que aprender de memoria».[7] El castigo disciplinario es, en una buena parte al menos, isomorfo a la obligación misma; es menos la venganza de la ley ultrajada que su repetición, su insistencia redoblada. Tanto que el efecto correctivo que se espera no pasa sino de una manera accesoria por la expiación y el arrepentimiento; se obtienen directamente por el mecanismo de un encauzamiento de la conducta. Castigar es ejercitar.

4) El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección. El maestro «debe evitar, tanto como se pueda, usar de castigos; por el contrario, debe tratar de hacer que las recompensas sean más frecuentes que las penas, ya que los perezosos se sienten más incitados por el deseo de ser recompensados como los diligentes que por el temor de los castigos; por lo cual se obtendrá un fruto muy grande cuando el maestro, obligado a usar del castigo, conquiste si puede el corazón del niño, antes que aplicarle aquél».[8] Este mecanismo de dos elementos permite cierto número de operaciones características de la penalidad disciplinaria. En primer lugar la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal; en lugar de la división simple de lo vedado, tal como la conoce la justicia penal, se tiene una distribución entre polo positivo y polo negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. Es posible además establecer una cuantificación y una economía cifrada. Una contabilidad penal, sin cesar puesta al día, permite obtener el balance punitivo de cada cual. La «justicia» escolar ha llevado muy lejos este sistema, cuyos rudimentos al menos se encuentran en el ejército o en los talleres. Los hermanos de las Escuelas cristianas habían organizado toda una microeconomía de los privilegios y de los trabajos como castigo: «Los privilegios servirán a los alumnos para eximirse de las penitencias que les sean impuestas... A un escolar, por ejemplo, se le habrá impuesto como castigo la copia de cuatro o seis preguntas del catecismo; podrá librarse de esta penitencia mediante algunos puntos de privilegios; el maestro asignará el número necesario para cada pregunta... Como los privilegios valen cierto número de puntos, el maestro tiene otros de menor valor, que servirán a manera de moneda de cambio de los primeros. Así, por ejemplo, un niño habrá recibido un castigo del cual no puede redimirse sino a cambio de seis puntos; posee un privilegio de diez; entonces se lo presenta al maestro, el cual le devuelve cuatro puntos, y así en cuanto a los demás.»[9] Y por el juego de esta cuantificación, de esta circulación de los adelantos y de las deudas, gracias al cálculo permanente de las notaciones en más y menos, los aparatos disciplinarios jerarquizan los unos con relación a los otros a las «buenas» y a las «malas» personas. A través de esta microeconomía de una penalidad perpetua se opera una diferenciación que no es la de los actos, sino de los individuos mismos, de su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor. La disciplina, al sancionar los actos con exactitud, calibra los individuos «en verdad»; la penalidad que pone en práctica se integra en el ciclo de conocimiento de los individuos.

5) La distribución según los rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar. Funcionamiento penal de la ordenación y carácter ordinal de la sanción. La disciplina recompensa por el único juego de los ascensos, permitiendo ganar rangos y puestos; castiga haciendo retroceder y degradando. El rango por sí mismo equivale a recompensa o a castigo. Se había puesto a punto en la Escuela militar un sistema completo de clasificación «honorífica», que unos detalles de indumentaria revelaban a los ojos de todos, y unos castigos más o menos nobles o vergonzosos iban unidos, como marca de privilegio o de infamia, a los rangos así distribuidos. Este reparto clasificatorio y penal se efectúa a intervalos cercanos por los informes que los oficiales, los profesores y sus ayudantes suministran, sin consideración de edad o de grado, sobre «las cualidades morales de los alumnos» y sobre «su conducta universalmente reconocida». La primera clase, llamada «de los muy buenos», se distingue por una hombrera de plata; su honor consiste en ser tratada como «una tropa puramente militar»; por lo

7. *Ibid.*
8. Ch. Demia, *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*, 1716, p. 17.

9. J.-B. de La Salle, *Conduite des Écoles chrétiennes*, B. N. Ms. 11759, pp. 156 y ss. Aquí se tiene la trasposición del sistema de las indulgencias.

tanto, serán militares los castigos a que tiene derecho (los arrestos y, en casos graves, la prisión). La segunda clase, «de los buenos», lleva una hombrera de seda color rojo vivo y plata; pueden ser arrestados y llevados a la prisión, pero también enjaulados y puestos de rodillas. La clase de los «mediocres» tiene derecho a una hombrera de lana roja; a las penas precedentes se agrega, llegado el caso, el sayal. La última clase, la de los «malos», está marcada por una hombrera de lana parda; «los alumnos de esta clase estarán sometidos a todos los castigos usados en la Escuela o todos aquellos que se crea necesario introducir e incluso el calabozo sin luz». A esto se añadió durante un tiempo la clase «vergonzosa», para la cual se hicieron reglamentos particulares, «de manera que quienes la componen habrán de estar siempre separados de los demás y vestidos de sayal». Puesto que únicamente el mérito y la conducta deben decidir el lugar del alumno, «los de las dos últimas clases podrán lisonjearse de ascender a las primeras y de llevar sus insignias, cuando, por testimonios universales, se reconozca que se han hecho dignos de ello por el cambio de su conducta y sus progresos; y los de las primeras clases descenderán igualmente a las otras si se abandonan y si los informes reunidos y desventajosos demuestran que no merecen ya las distinciones y prerrogativas de las primeras clases...». La clasificación que castiga debe tender a borrarse. La «clase vergonzosa» no existe sino para desaparecer: «Con el fin de juzgar en cuanto a la especie de conversión de los alumnos de la clase vergonzosa que se comporten bien», se les volverá a introducir en las otras clases y se les devolverán sus trajes; pero permanecerán con sus camaradas de infamia durante las comidas y los recreos; y así quedarán si no continúan portándose bien; sólo saldrán «si se está contento de ellos en dicha clase y en dicha división».[10] Doble efecto, por consiguiente, de esta penalidad jerarquizante: distribuir los alumnos de acuerdo con sus aptitudes y su conducta, por lo tanto según el uso que de ellos se podrá hacer cuando salgan de la escuela; ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos «a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina». Para que todos se asemejen.

En suma, el arte de castigar, en el régimen del poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aun exactamente a la represión. Utiliza cinco operaciones bien distintas: referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto de otros y en función de esta regla de conjunto, ya se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la «naturaleza» de los individuos. Hacer que juegue, a través de esta medida «valorizante», la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior

10. Archivos nacionales MM 658, 30 de marzo de 1758, y MM 666, 15 de septiembre de 1763.

de lo anormal (la «clase vergonzosa» de la Escuela militar). La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, *normaliza*.

Se opone, por lo tanto, término por término, a una penalidad judicial, que tiene por función esencial la de referirse, no a un conjunto de fenómenos observables, sino a un *corpus* de leyes y de textos que hay que conservar en la memoria; no la de diferenciar a unos individuos, sino de especificar unos actos bajo cierto número de categorías generales; no la de jerarquizar sino la de hacer jugar pura y simplemente la oposición binaria de lo permitido y de lo prohibido; no la de homogeneizar, sino la de operar la división, obtenida de una vez por todas, de la condena. Los dispositivos disciplinarios han secretado una «penalidad de la norma», que es irreductible en sus principios y su funcionamiento a la penalidad tradicional de la ley. El pequeño tribunal que parece actuar permanentemente en los edificios de la disciplina, y que a veces adopta la forma teatral del gran aparato judicial, no debe engañar: no prolonga, excepto por algunas continuidades formales, los mecanismos de la justicia criminal hasta la trama de la existencia cotidiana, o al menos no es lo esencial; las disciplinas han fabricado —apoyándose en toda una serie de procedimientos, por lo demás muy antiguos— un nuevo funcionamiento punitivo, y es éste el que poco a poco ha revestido el gran aparato exterior que parecía reproducir modesta o irónicamente. El funcionamiento jurídico-antropológico que se revela en toda la historia de la penalidad moderna no tiene su origen en la superposición a la justicia criminal de las ciencias humanas y en las exigencias propias de esta nueva racionalidad o del humanismo que llevaría consigo; tiene su punto de formación en la técnica disciplinaria que ha hecho jugar esos nuevos mecanismos de sanción normalizadora.

Aparece, a través de las disciplinas, el poder de la Norma. ¿Nueva ley de la sociedad moderna? Digamos más bien que desde el siglo XVIII ha venido a agregarse a otros poderes obligándolos a nuevas delimitaciones; el de la Ley, el de la Palabra y del Texto, el de la Tradición. Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales.[11] Como la vigilancia, y con ella la normalización, se torna uno de los grandes instrumentos de poder al final de la época clásica. Se tiende a sustituir o al menos a agregar a las marcas que traducían estatutos, privilegios, adscripciones, todo un juego de grados de normalidad, que son signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo, pero que tienen en sí mismos un papel de clasificación, de jerarquización y de distribución de los rangos. En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especiali-

11. Sobre este punto, hay que referirse a las páginas esenciales de G. Cangilhem, *Le normal et le pathologique*, ed. de 1966, pp. 171-191.

dades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales.

El examen

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el des- pliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. Otra innovación de la época clásica que los historiadores de las ciencias dejaron en la sombra. Se hace la historia de las experiencias sobre los ciegos de nacimiento, los niños-lobo o sobre la hipnosis. Pero ¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del «examen», de sus rituales, de sus métodos, de sus per- sonajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y de clasificación? Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder. Se habla a menudo de la ideología que llevan en sí, de manera discreta o parlanchina, las «ciencias» humanas. Pero su tecnología misma, ese pequeño esquema operatorio que tiene tal difusión (de la psiquiatría a la pedagogía, del diagnóstico de las enfermedades a la contratación de mano de obra), ese procedimiento tan familiar del examen, ¿no utiliza, en el interior de un solo mecanismo, unas relaciones de poder que permiten obtener y constituir cierto saber? No es simplemente al nivel de la conciencia, de las representaciones y en lo que se cree saber, sino al nivel de lo que hace posible un saber donde se realiza la actuación política.

Una de las condiciones esenciales para el desbloqueo epistemológico de la medicina a fines del siglo XVIII fue la organización del hospital como aparato de «examinar». El ritual de la visita es su forma más llamativa. En el siglo XVII, el médico, procedente del exterior, unía su inspección a no pocos otros controles religiosos, administrativos; casi no participaba en la gestión cotidiana del hospital. Poco a poco, la visita se fue haciendo más regular, más rigurosa, más amplia sobre todo: cubrió una parte cada vez más importante del funcionamiento hospitalario. En 1661, el médico del Hôtel-Dieu de París estaba encargado de una visita diaria; en 1687, un médico «expectante» debía examinar, durante la tarde, algunos enfermos, más gravemente afectados. Los reglamentos del siglo XVIII precisan los horarios de la visita y su duración (dos horas como mínimo); insisten para que un servicio por rotación permita asegurarla todos los días, «incluso el domingo de Pascua»; en fin, en 1771 se instituye un médico residente, con la misión de «prestar todos los servicios de su profesión, tanto de noche como de día, en los intervalos de una visita a otra de un médico del exterior».[12] La inspección de otro tiempo, discontinua y rápida, se ha trasformado en una observación regular que pone al enfermo en situación de examen casi perpetuo. Con dos consecuencias: en la jerarquía interna, el médico, elemento hasta ahora externo, comienza a adquirir preeminencia sobre el personal religioso, y se empieza a confiársele un papel determinado pero subordinado en la técnica del examen. Aparece entonces la categoría del «enfermero». En cuanto al hospital mismo, que era ante todo un lugar de asistencia, va a convertirse en lugar de formación y de confrontación de los conocimientos: inversión de las relaciones de poder y constitución de un saber. El hospital bien «disciplinado» constituirá el lugar adecuado de la «disciplina» médica; ésta podrá entonces perder su carácter textual, y tomar sus referencias menos en la tradición de los autores decisivos que en un dominio de objetos perpetuamente ofrecidos al examen.

De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar. Los hermanos de las Escuelas cristianas querían que sus discípulos tuviesen composición todos los días de la semana: el primero de ortografía, el segundo de aritmética, el tercero de catecismo por la mañana y de escritura por la tarde, etc. Además, cada mes debía haber una composición con el fin de designar a quienes merecían someterse al examen del inspector.[13] Desde 1775 existían en la Escuela de caminos y puentes 16 exámenes al año: 3 de matemáticas, 3 de arquitectura, 3 de dibujo, 2 de escritura, 1 de corte de piedras, 1 de estilo, 1 de levantamiento de planos, 1 de nivelación, 1 de medida y estimación de construcciones.[14] El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que transmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida —la «obra maestra» autentificaba una trasmisión de saber ya hecha—, el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela «examinatoria»

12. *Registre des délibérations du bureau de l'Hôtel-Dieu.*
13. J.-B. de La Salle, *Conduite des Écoles chrétiennes*, 1828, p. 160.
14. Cf. *L'enseignement et la diffusion des sciences au XVIII^e siècle*, 1964, p. 360.

ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia. La época de las inspecciones y de las maniobras indefinidamente repetidas en el ejército ha marcado también el desarrollo de un inmenso saber táctico que tuvo su efecto en la época de las guerras napoleónicas.

El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber.

1) *El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder*. Tradicionalmente el poder es lo que se ve, lo que se muestra, lo que se manifiesta, y, de manera paradójica, encuentra el principio de su fuerza en el movimiento por el cual la despliega. Aquellos sobre quienes se ejerce pueden mantenerse en la sombra; no reciben luz sino de esa parte de poder que les está concedida, o del reflejo que recae en ellos un instante. En cuanto al poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio. En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario. Y el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación. En el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta, en cuanto a lo esencial, su poderío acondicionando objetos. El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación.

Hasta aquí el papel de la ceremonia política había sido dar lugar a la manifestación a la vez excesiva y regulada del poder; era una expresión suntuaria de potencia, un «gasto» a la vez exagerado y codificado en el que el poder recobraba su vigor. La ceremonia se aparejaba siempre, más o menos, al triunfo. La aparición solemne del soberano llevaba consigo algo de la consagración, de la coronación, del retorno de la victoria; ni aun en las fastos funerarios dejaba de desarrollarse como manifestación del despliegue del poder. En cuanto a la disciplina, tiene su propio tipo de ceremonia. No es el triunfo, es la revista, es el «desfile», forma fastuosa del examen. Los «súbditos» son ofrecidos en él como «objetos» a la observación de un poder que no se manifiesta sino tan sólo por su mirada. No reciben directamente la imagen del poder soberano; despliegan únicamente sus efectos —y, por decirlo así, en hueco— sobre sus cuerpos, ahora ya exactamente legibles y dóciles. El 15 de marzo de 1666 pasa Luis XIV su primera revista militar: 18.000 hombres, «una de las acciones más brillantes del reinado», y que se decía haber «tenido a Europa entera en la inquietud». Varios años después se acuñó una medalla para conmemorar el acontecimiento.[15] Lleva en el exergo: «*Disciplina militaris restituta*» y en la leyenda: «*Prolusio ad victorias.*» A la derecha, el rey, adelantado el pie derecho, manda personalmente el ejercicio con un bastón. En la mitad de la izquierda se ven de frente y alineados en el sentido de la profundidad varias filas de soldados; extienden el brazo a la altura del hombro y

15. Sobre esta medalla, cf. el artículo de J. Jacquiot en *Le Club français de la medaille*, 4.º trimestre de 1970, pp. 50-54. Lám. 2.

sostienen el fusil exactamente vertical; adelantan la pierna derecha y tienen el pie izquierdo vuelto hacia el exterior. En el suelo, unas líneas se cortan en ángulo recto, dibujando, bajo los pies de los soldados, grandes cuadrados que sirven de referencia para las diferentes fases y posiciones del ejercicio. Totalmente en el fondo se ve dibujarse una arquitectura clásica. Las columnas del palacio prolongan las constituidas por los hombres alineados y los fusiles verticales, del mismo modo que, sin duda, el embaldosado prolonga las líneas del ejercicio. Pero por encima de la balaustrada que remata el edificio hay unas estatuas, que representan unos personajes bailando: líneas sinuosas, miembros arqueados, paños. Recorre el mármol un movimiento cuyo principio de unidad es armónico. En cuanto a los hombres, están inmovilizados en una actitud uniformemente repetida de filas en filas y de líneas en líneas: unidad táctica. El orden arquitectónico, que libera en su ápice las figuras de la danza, impone en el suelo sus reglas y su geometría a los hombres disciplinados. Las columnas del poder. «Está bien», decía un día el gran duque Miguel, ante el cual se había hecho maniobrar a las tropas, «pero respiran».[16]

Consideremos esta medalla como testimonio del momento en que coinciden de una manera paradójica pero significativa la figura más brillante del poder soberano y la emergencia de los rituales propios del poder disciplinario. La visibilidad apenas soportable del monarca se vuelve visibilidad inevitable de los súbditos. Y esta inversión de visibilidad en el funcionamiento de las disciplinas es lo que habrá de garantizar hasta sus grados más bajos el ejercicio del poder. Entramos en la época del examen infinito y de la objetivación coactiva.

2) *El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental*. Deja tras él un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. Constitúyese un «poder de escritura» como una pieza esencial en los engranajes de la disciplina. Sobre no pocos puntos, se modela de acuerdo con los métodos tradicionales de la documentación administrativa. Pero con técnicas particulares e innovaciones importantes. Unas conciernen a los métodos de identificación, de señalización o de descripción. Era el problema del ejército cuando había que encontrar a los desertores, evitar la repetición en los alistamientos, corregir los estados ficticios presentados por los oficiales, conocer los servicios y el valor de cada uno, establecer con certeza el balance de los desaparecidos y de los muertos. Era el problema de los hospitales, donde había que reconocer a los enfermos, expulsar a los simuladores, seguir la evolución de las enfermedades, verificar la eficacia de los tratamientos, descubrir los casos análogos y los comienzos de epidemia. Era el problema de los establecimientos de enseñanza, donde había que caracterizar la aptitud de cada cual, situar su nivel y su capacidad, indicar la utilización eventual que se podía hacer de él: «El

16. Kropotkine, *Autour d'une vie*, 1902, p. 9. Debo esta referencia a G. Canguilhem.

registro sirve para recurrir a él en el tiempo y lugar oportunos, para conocer las costumbres de los niños, su adelanto en el camino de la piedad, en el catecismo, en las letras, según el tiempo de la Escuela, su espíritu y juicio que encontrará marcado desde su entrada.»[17]

De ahí la formación de toda una serie de códigos de la individualidad disciplinaria que permiten transcribir homogeneizándolos los rasgos individuales establecidos por el examen: código físico de la señalización, código médico de los síntomas, código escolar o militar de las conductas y de los hechos destacados. Estos códigos eran todavía muy rudimentarios, en su forma cualitativa o cuantitativa, pero marcan el momento de una «formalización» inicial de lo individual en el interior de las relaciones de poder.

Las otras innovaciones de la escritura disciplinaria conciernen a la puesta en correlación de estos elementos, la acumulación de los documentos, su puesta en serie, la organización de campos comparativos que permiten clasificar, formar categorías, establecer medias, fijar normas. Los hospitales del siglo XVIII han sido en particular grandes laboratorios para los métodos escriturarios y documentales. El cuidado de los registros, su especificación, los modos de trascripción de los unos a los otros, su circulación durante las visitas, su confrontación en el curso de las reuniones regulares de los médicos y de los administradores, la transmisión de sus datos a organismos de centralización (ya sea en el hospital o en la oficina central de los hospicios), la contabilidad de las enfermedades, de las curaciones, de los fallecimientos al nivel de un hospital, de una ciudad, y en el límite de la nación entera, han formado parte integrante del proceso por el cual los hospitales han estado sometidos al régimen disciplinario. Entre las condiciones fundamentales de una buena «disciplina» médica en los dos sentidos de la palabra hay que tener en cuenta los procedimientos de escritura que permiten integrar, pero sin que se pierdan, los datos individuales en unos sistemas acumulativos; hacer de modo que a partir de cualquier registro general se pueda encontrar un individuo y que, inversamente, cada dato del examen individual pueda repercutir en los cálculos de conjunto.

Gracias a todo este aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable; en modo alguno, sin embargo, para reducirlo a rasgos «específicos» como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una «población».

Importancia decisiva por consiguiente de esas pequeñas técnicas de notación, de registro, de constitución de expedientes, de disposición en columnas y en cuadros que nos son familiares pero que han permitido el desbloqueo epistemológico de las ciencias del individuo. Se tiene, sin duda, razón al

17. M.I.D.B., *Instruction méthodique pour l'école paroissiale*, 1669, p. 64.

plantear el problema aristotélico: ¿es posible, y legítima, una ciencia del individuo? A gran problema, grandes soluciones quizá. Pero hay el pequeño problema histórico de la emergencia, a fines del siglo XVIII, de lo que se podría colocar bajo la sigla de ciencias «clínicas»; problema de la entrada del individuo (y no ya de la especie) en el campo del saber; problema de la entrada de la descripción singular, del interrogatorio, de la anamnesia, del «expediente» en el funcionamiento general del discurso científico. A esta simple cuestión de hecho corresponde sin duda una respuesta sin grandeza: hay que mirar del lado de esos procedimientos de escritura y de registro, hay que mirar del lado de los mecanismos de examen, del lado de la formación de los dispositivos de disciplina, y de la formación de un nuevo tipo de poder sobre los cuerpos. ¿El nacimiento de las ciencias del hombre? Hay verosímilmente que buscarlo en esos archivos de poca gloria donde se elaboró el juego moderno de las coerciones sobre cuerpos, gestos, comportamientos.

3) *El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un «caso»*: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder. El caso no es ya, como en la casuística o la jurisprudencia, un conjunto de circunstancias que califican un acto y que pueden modificar la aplicación de una regla; es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc.

Durante mucho tiempo la individualidad común —la de abajo y de todo el mundo— se ha mantenido por bajo del umbral de descripción. Ser mirado, observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura ininterrumpida, era un privilegio. La crónica de un hombre, el relato de su vida, su historiografía relatada al hilo de su existencia formaban parte de los rituales de su poderío. Ahora bien, los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación. No ya monumento para una memoria futura, sino documento para una utilización eventual. Y esta descriptibilidad nueva es tanto más marcada cuanto que el encuadramiento disciplinario es estricto: el niño, el enfermo, el loco, el condenado pasarán a ser, cada vez más fácilmente a partir del siglo XVIII y según una pendiente que es la de los mecanismos de disciplina, objeto de decisiones individuales y de relatos biográficos. Esta consignación por escrito de las existencias reales no es ya un procedimiento de heroicización; funciona como procedimiento de objetivación y de sometimiento. La vida cuidadosamente cotejada de los enfermos mentales o de los delincuentes corresponde, como la crónica de los reyes o la epopeya de los grandes bandidos populares, a cierta función política de la escritura; pero en otra técnica completamente distinta del poder.

El examen como fijación a la vez ritual y «científica» de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad (en oposición a la ceremonia en la que se manifiestan los estatutos, los nacimientos, los privilegios, las funciones, con toda la resonancia de sus marcas), indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual

recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las «notas» que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un «caso».

Finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes. Por lo tanto, de fabricación de la individualidad celular, orgánica, genérica y combinatoria. Con él se ritualizan esas disciplinas que se pueden caracterizar con una palabra diciendo que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente.

[...]

DECIMOPRIMERA PARTE

EL CURRÍCULUM

TEXTO 35

LA CUNA DE LA LIBERTAD*

por EDGAR Z. FRIEDENBERG

Analiza Friedenberg la organización de los aspectos de la vida escolar cotidiana que no son las enseñanzas programadas propiamente dichas, tales como el sistema de pases para salir de las aulas, la distribución horaria, el acceso al comedor y a los retretes. La organización de estas rutinas en apariencia marginales resulta de gran eficacia en la socialización de los jóvenes precisamente por ello, porque no son percibidas como de una especial relevancia. Se trata, en particular, de pequeñas imposiciones a las cuales, aparentemente, no merece la pena resistirse u oponerse, por lo que salen adelante con más facilidad. El autor compara, asimismo, los ambientes de dos institutos, uno fundamentalmente de clase media-alta y otro con un importante público de clase trabajadora.

No lejos de Los Ángeles, aunque más próxima a Boston, podría situarse la ciudad de Milgrim, en la que el Instituto de Enseñanza Secundaria de Milgrim es, sin duda, el edificio más suntuoso e imponente. Milgrim no es un suburbio, aunque esté a sólo cincuenta millas de una gran y desagradable ciudad y en su radio de influencia. Comparativamente, pocos ciudadanos de Milgrim se desplazan a la ciudad para trabajar. Milgrim es una población agrícola a la que se le ha quedado pequeño su sistema nervioso; sus tradicionales pautas de integración social ni tan siquiera han empezado a relacionar a sus más recientes habitantes entre sí. Por ello, aunque Milgrim no es un suburbio, tampoco es una comunidad.

El reciente y fulminante crecimiento de Milgrim se debe en gran parte al desarrollo extremadamente rápido de la industria ligera en los suburbios más alejados, con el resultado de una gran demanda de trabajadores cualificados.

Pero los recientes cambios demográficos en la zona han producido una constante demanda de trabajadores no cualificados. En una zona que no se distingue precisamente por su tolerancia racial o su liberalismo político, Milgrim ha acogido, muy a su pesar, una considerable minoría de negros y puertorriqueños. En los barrios marginales de las afueras, un cierto número de tiendas de comestibles se etiquetan a sí mismas como hispanoamericanas. La clase de español avanzado en el Instituto de Milgrim forma un alegre bullicio, casi el único que puede oírse.

Las estimaciones en Milgrim sobre la proporción del conjunto de estudiantes que son, en el etnocéntrico lenguaje de la demografía, no blancos, varían enormemente. Algunos estudiantes, que son claramente de clase media y de un gris rosáceo, hablan como si estuvieran sitiados. Pero los miembros responsables de la dirección los estiman entre un 12 y un 30 %. Las observa-

* Título original: «The Cradle of Liberty», extraído de Edgar Z. Friedenberg, *Coming of age in America*, Vintage, Nueva York, 1963, pp. 27-50 (cap. 2). Traducción de María Beneyto.

ciones que pueden hacerse en los pasillos y comedores indican que están más próximos a la cifra más baja. También prueban que los no blancos son disciplinados y observan una buena conducta, aunque de alguna manera son más vivaces, en sus movimientos y forma de hablar, que sus compañeros de tez más blanca.

¿Cómo es el Instituto de Milgrim? Es un edificio grande y caro en unos terrenos amplios pero áridos. Todas las puertas están al final de un corredor; no existe zona de recepción, ningún espacio común en el que poder adaptarse a la transición desde el mundo exterior. Entre clase y clase, los pasillos están tumultuosamente atestados, pero, mientras duran, permanecen vacíos, pues están siempre custodiados por profesores o grupos de estudiantes en rondas de vigilancia. Estas rondas no se ocupan, primordialmente, de vigilar, aunque lo tengan en cuenta, a los enjambres de estudiantes en movimiento, o en impedir daños a la propiedad. Su función principal es la de controlar los pases. Entre clases, ningún estudiante puede andar por los pasillos sin un impreso firmado por un maestro, indicando de dónde viene, adónde va y el tiempo, al minuto, en que el pase es válido. Un estudiante pillado en el pasillo sin el pase en cuestión es llevado a la oficina donde se le extiende una nota de castigo y se le obliga a permanecer en la escuela dos o tres horas al finalizar el horario escolar. Durante este tiempo puede hacer sus deberes, pero no puede abandonar su asiento ni hablar.

En Milgrim no hay libertad física de ningún tipo. Es decir, no hay ni tiempo, ni lugar, en que los alumnos puedan simplemente ocuparse de sus asuntos. El aislarse está estrictamente prohibido. Excepto durante las pausas entre clases, los servicios se mantienen cerrados, de modo que un estudiante, no sólo debe obtener un pase sino encontrar a un vigilante y convencerle para que le abra. Mi madre, que tenía un cierto sentido del humor sobre estos asuntos, insólitos en su generación, contaba su chiste predilecto sobre un jugador de golf que, en un momento de extrema necesidad, pidió a su *caddy* que lo llevara al servicio más cercano. El pobre muchacho, desgraciadamente, hablaba tartamudeando, y el desesperado jugador le interrumpió diciendo: «No te preocupes más, chico; ya lo he resuelto.» Ignoro cuantas veces ocurrió esto en Milgrim, pero, cuando ocurría, la víctima era, sin duda, castigada después de clase.

Las más memorables instituciones del Instituto de Milgrim son sus pases de pasillo y sus retretes; dominan la interacción social. «Buenos días, Sr. Smith», dirá, en tono agradable, una atractiva muchacha, a uno de sus profesores en el pasillo. «Linda, ¿tienes un pase para estar en tu casillero después de sonar el timbre?», es su saludo a modo de réplica. Hay más tipos de lavabos de los que debe de haber habido en la Marina de la Confederación. El corriente, sólo rotulado con un «Chicos» y «Chicas», está generalmente cerrado. Después, hay algunos señalizados «Profesores, Hombres», y «Profesores, Mujeres», abiertos. Cerca del auditorio hay otros dos rotulados, simplemente, como «Hombres» y «Mujeres», destinados sobre todo al público, cuando se usa el auditorio para algún acto. Durante los días lectivos se añade a esos lavabos una cartulina indicando «Sólo Adultos» que se retira al final de la jornada escolar. Ciñéndome a mi madurez, usé estos lavabos durante mi estancia en Milgrim. Normalmente estaba vacío; sin embargo, en una ocasión, tan pronto como la puerta se cerró tras de mí con un golpe seco, un profesor que estaba oculto en su cubículo empezó a dar saltos espiando por encima de la mampara para verificar que era un adulto el que estaba allí.

No era un *voyeur*; estaba comprobando que no se fumaba. En la mayoría de los institutos prohíben fumar a los estudiantes y ésta es la causa más corriente de los roces con la autoridad. Ésta se concentra, de manera natural, en los baños, que son los únicos lugares a donde los estudiantes pueden ir y en donde se supone que no estarán los maestros. El año pasado, Milgrim era más liberal que la mayoría de los institutos; la dirección había reservado un lugar detrás de la escuela, donde los mayores podían fumar durante su hora del almuerzo. Ya que, como varios estudiantes me habían comentado durante las entrevistas, algunos habían «abusado de la prerrogativa» encendiendo los cigarrillos antes de llegar a este lugar, se había decidido rescindirla. Ningún estudiante, sin embargo, cuestionó que fumar fuera más una prerrogativa que un derecho.

El concepto de prerrogativa es importante en Milgrim. Los profesores se ponen a la cabeza de la cola del almuerzo; siempre que yo intentaba mantener discretamente mi posición en la cola, el vigilante a cargo del comedor me reconvenía. Probablemente tenía razón. Con mi jactancia, estaba arruinando un completo e informal sistema social. Cuando finalizaban su turno de vigilancia, los estudiantes que patrullaban los pasillos también disfrutaban del privilegio de saltarse las colas; los chicos mayores también hacían lo mismo. Gran parte del comportamiento del que depende que Milgrim siga funcionando, es motivado por la recompensa de obtener un suplemento adicional de mantequilla de cacahuetes o un sandwich de atún sin necesidad de hacer cola.

A lo largo de cuatro años, el comedor es, en sí mismo, una importante experiencia que deja una gran huella. Hay dos grandes cafeterías que se usan como salas de estudio durante los períodos antes y después del mediodía; los tres o cuatro períodos en torno al mediodía son los turnos de almuerzo. La comida, por lo general, resulta más tentadora de lo que el menú sugiere; sabe mejor de lo que parece. La atmósfera ya no es la de una prisión, puesto que los estudiantes, bajo la ceñuda mirada de los profesores que vigilan paseando por la sala, pueden hablar quedamente durante su comida, ya que no está permitido hacerlo mientras están en la cola, aunque esta regla sólo se haga cumplir esporádicamente. La espera en la cola del comedor consume alrededor de un tercio del horario destinado al almuerzo, y les deja cantidad de tiempo para acabar lo que se les sirve. Cuando han terminado, los estudiantes no pueden, en ningún caso, abandonar el comedor, igual que no pueden irse en medio de una clase. Cuando va a terminar la hora dedicada al almuerzo, una puerta de acero bascula separando el ala que alberga las cafeterías, las oficinas de dirección, la administración y el auditorio del resto del edificio donde se encuentran la biblioteca y las aulas. Entonces suena el primer timbre, y los estudiantes abandonan rápidamente el comedor y se empujan, silenciosamente, hacia la puerta. Unos minutos después suena un segundo aviso, la puerta se abre y los estudiantes desfilan hacia sus clases.

Durante la comida la atmósfera varía especialmente en el corredor, donde los del próximo turno están esperando en fila, según los imprevistos y la personalidad del profesor encargado de la vigilancia. La norma es una no desagradable charla, pero aproximadamente uno de cada cuatro profesores es un tirano amargado, gruñón y quejica, que ordena continuamente a los estudiantes que permanezcan pegados a la pared y les amenaza con un castigo o una expulsión temporal por su insolencia, real o imaginada. En otras ocasiones estallan altercados verbales en la cafetería o en la cola, entre los estudiantes y el estudiante de guardia. En una de esas ocasiones presencié cómo el estudiante acusado, un joven bien parecido y de aspecto agresivo, se defendía con el informal pero explícito lenguaje hostil de la clase trabajadora. Esto soliviantó al profesor en turno de guardia, que se dirigió hacia el chico y, silenciosamente, pero con un feroz mirada de desprecio, le hizo señas desde la sala con un retorcido y oscilante dedo, conduciéndole a lo largo del pasillo hasta la oficina de administración: el alto muchacho, rígido en su silenciosa protesta; el profesor, calvo y escondiéndose debajo de su arrugado traje, arrastrando los pies por delante de él. Más tarde, me enteré de que el muchacho fue expulsado por un día. Durante algunos almuerzos, todo esto queda ahogado por los discos de música pop estilo Mantovani, que se emiten por el sistema de megafonía.

Lo que los adultos generalmente no captan, creo, aun cuando realmente lo sepan, es que no hay ni refugio ni respiro para los estudiantes: ni un descanso para un café, ni diez minutos para un cigarrillo, ninguna sala como la de los profesores, aunque sea mísera, donde los muchachos puedan librarse de los adultos. Los institutos no tienen sala de reuniones; sólo disponen de gimnasio y sala de juegos. Un estudiante no puede ir a la biblioteca cuando necesita un libro; durante ciertos días, dispone de un espacio de cuarenta y cinco minutos para ir a la biblioteca. «No permitáis que nadie se vaya temprano», instaba un orientador profesional durante una sesión de grupo en Hartsburgh, el instituto aparentemente más permisivo en nuestro muestreo. «No hay ningún lugar adonde puedan ir.» La mayoría de nosotros somos tan nerviosos a los cinco años como lo seremos ya siempre y la adolescencia se suma a la tensión; pero si hay algo que aprende el estudiante en el instituto es que no debe esperar ayuda cuando la necesite dar rienda suelta a sus sentimientos, o volar por su cuenta, o para recobrar la calma cuando esté destrozado.

Las pequeñas cosas son las que más sorprenden. Los alumnos de instituto —y no sólo o en particular en el de Milgrim— tienen un sentido del tiempo propio de prisioneros. No saben qué hora es en el exterior. La investigación que ocasionó mi presencia en Milgrim, Hartsburg y el resto de los institutos que mi estudio requería me obligaba a entrevistar tres veces, en cada instituto, a uno de cada veinticinco a treinta alumnos. Justo antes de cada entrevista se entregaba al alumno, para que lo leyera como base para nuestra discusión, una larga descripción sobre un episodio en un instituto ficticio y, mientras estaban leyendo el fragmento, yo me las arreglaba para entrevistar a su predecesor. Mi primera cita con cada alumno la establecía el tutor; la siguiente, la concertaba directamente con él y le expedía los pases que necesitaba para poder mantenerla. El alumno no dispone de tiempo *libre*; debe elegir el período que puede perder y que le suponga el menor costo posible. Los alumnos mejor adaptados al instituto escogían, normalmente, las horas de estudio; los peores o más conflictivos, elegían las horas de los cursos que menos les gustaban; ambos procuraban evitar dejar de asistir a clases en las que el profesor reaccionara vengativamente por su ausencia. La mayoría de los alumnos, cuando se les preguntaba cuándo les gustaría venir a su siguiente entrevista, respondían: «Puedo venir en cualquier momento.» Cuando les sugería que, seguramente, debería haber algún momento que fuera más conveniente que otro, solían contestar: «Bueno, mañana, en el cuarto período», o cualquier otro. *Pero apenas ninguno sabía cual sería la hora exacta.* En los institutos se da mucha importancia a la puntualidad en el horario de clases, que comienzan a horas exactas pero raras, tales como las 10.43 o las 11.27, que, al ser realmente difíciles de recordar, los alumnos no saben cuándo es el momento de entrar a clase.

¿Es esto una situación típica? Los elementos de la composición —los pases, el horario apretado, la subordinación a la amenaza del castigo o de la expulsión, como medio de control social— son casi universales. La completa usurpación de cualquier posible *espacio* de iniciativa física o mental del estudiante es casi universal. Milgrim prohibía a los muchachos llevar pantalones que acabaran a más de seis pulgadas por encima del suelo y disponía de personal plenamente capaz de medirlos. Pero la mayoría de los institutos tienen algún tipo de reglas sobre la vestimenta; no sé de ninguno que acepte y confíe en el gusto de los estudiantes. Existen, desde luego, importantes diferencias de matiz en estas cuestiones. Éstas repercuten en gran medida en el impacto que causa el lugar sobre los estudiantes.

Tomemos, como comparación y contraste, a Hartsburgh. A menos de quince millas de Milgrim, es una comunidad completamente distinta. Es más grande, el distrito escolar es más compacto y más suburbano, más de una pieza. La primera impresión del instituto de Hartsburgh está destinada a ser favorable. El edificio, como el de Milgrim, es nuevo y, a diferencia de éste, bonito. La mayoría de los muros exteriores son de cristal, lo que le confiere un aspecto de ligereza, luminosidad y amplitud. Nada de la intrincada y evidente agresividad que vicia la atmósfera de Milgrim. No hay estridentes timbrazos ni campanas de ningún tipo. En su lugar, hay pequeñas luces intermitentes dispuestas como la bandera italiana. La luz verde parpadea cuando la clase ha terminado; la blanca cuando hay un aviso; cuando la parpadea en color rojo, es tiempo de entrar en clase. Las normas sobre el vestido existen, pero son menos rigurosas que las de Milgrim. Todos los miércoles, no obstante, hay que ir bien trajeado; se espera que los chicos vistan chaqueta y corbata y, las chicas, vestidos, en lugar de una falda y un jersey. Los miércoles, la jornada escolar termina con una hora más, necesaria para la asamblea, y los alumnos aclaran que, al asistir a menudo visitantes del exterior, se espera que muestren su mejor aspecto.

Los estudiantes en Hartsburgh parecen mucho más relajados que los de Milgrim. Durante la hora del almuerzo, de vez en cuando se juega en el terreno fuera de la entrada principal. Durante diez minutos al mediodía ob-

servé a tres chicos representando entre ellos una comedia. Uno, que sólo estaba sentado riéndose, era la audiencia, otro era el agresor, y el tercero, un agradable y desmañado jugador de baloncesto del equipo universitario, se había autoproclamado como víctima. Los dos participantes estaban representado peleas a cámara lenta, a la manera del antiguo cine mudo. El chico que no conocía pegaba lentamente a Paul, que se dejaba caer retorciéndose entre muecas de angustia; luego, toda la secuencia se repetía con variaciones, aunque los dos muchachos nunca intercambiaban sus papeles. En mis entrevistas con Paul, nunca resolví los problemas que surgían del hecho de que sólo era elocuente con los movimientos de sus brazos y torso, lo que no podía apreciarse en la grabadora, y era un verdadero placer observarle en su propio medio. Éste era un placer que Milgrim nunca me hubiera permitido. Asimismo, en los corredores de Hartsburgh solía encontrar parejas cogidos de la mano y, en ocasiones, bastante más, aunque me disgustaba que siempre, en cuanto me veían a mí o a otro adulto, se separaran con aspecto culpable. Uno de mis sujetos, que había terminado las lecturas preliminares para su entrevista y estaba esperando fuera a que yo acabara con el sujeto anterior, estaba bailando, cuando me acerqué, una giga, solo, en el pasillo. Esto resulta bastante tranquilizador.

También va en contra del reglamento. Existen unas normas en contra de que las parejas se cojan de la mano y son castigadas si son sorprendidas por el género de profesor que odia la sexualidad en los jóvenes. Sutilmente, también el espacio exterior resulta ser ilusorio si se intenta utilizarlo. El instituto de Harstburgh está construido alrededor de un patio ajardinado con pequeños paseos y bancos. Cometí el error de intentar realizar una entrevista en uno de esos bancos. Cuando terminó, no podíamos entrar en el edificio sin interrumpir las clases; las puertas a este incitante oasis sólo pueden abrirse desde el interior, de modo que nadie va allí. Lo que no proporciona una protección adicional frente a los intrusos, sino un refugio informal para aislarse, ya que el patio está completamente rodeado por los edificios del instituto. Las bellas cristaleras no se abren lo bastante como para permitir el paso y, consecuentemente, no se abren lo suficiente como para ventilar las aulas, en las que no hay control individual de los mortalmente eficaces radiadores. La temperatura de las habitaciones en Hartsburgh es un asunto de alta política.

Los profesores no se esconden en los lavabos de Hartsburgh, pero el director envió a todos los estudiantes una nota por escrito, advirtiéndoles que cualquier estudiante que fuera sorprendido en los alrededores del Instituto con «productos derivados del tabaco» en su poder, se expondría a una expulsión temporal; se ordenaba a los estudiantes que entregaran una carta, que luego devolverían a la escuela, para que sus padres la firmaran reconociendo por escrito que tenían conocimiento de esta norma. Al personal docente, desde luego, le estaba permitido fumar.

Un antiguo maestro, ascendido a adjunto de dirección, dedica todo su tiempo a mantener la disciplina, aunque los estudiantes no son arrastrados hasta su oficina por furiosos maestros como ocurre a veces en Milgrim. En su lugar, durante la primera hora de clase, dos alumnos pertenecientes al Citizenship Corps[1] del instituto, van tranquilamente de clase en clase repartiendo citaciones con una lista. El ambiente en Hartsburgh es menos hostil e irascible que en Milgrim, y parece que hay más maestros a los que les gustan la enseñanza y los chicos. Pero, aun así, la pauta fundamental es la del control, la de la desconfianza y el castigo.

Las diferencias que pueden observarse, y son sorprendentes, son el resultado, creo que casi por entero, de factores estructurales y demográficos y aparecen a pesar de designios administrativos muy parecidos. El director no respetaba en absoluto a los adolescentes ni tampoco demasiado al personal docente. Ambos estaban muy preocupados por unas buenas relaciones públicas, tal como ellos las entendían. Ambos eran inflexibles. Pero sus situaciones eran diferentes.

En Milgrim hay un inspector de distrito, sólido e imaginativo, que comprende los problemas de la educación. Le gusta tener proyectos en marcha que coloquen al distrito en el centro de atención nacional, especialmente en investigación y en orientación escolar. Los funcionarios de orientación escolar, le informan directamente a través de su representante y no al director del instituto, y el cuerpo de funcionarios de orientación es competente, severo y completamente profesional. Cuando hay alguna discusión relacionada con el bienestar de un alumno, es probable que sea pública y con el director del instituto y el de Orientación como antagonistas; de ser posible, ambos tratan de evitar tales encuentros en los que ninguno puede contar con el apoyo de la oficina del distrito; pero cuando una elemento exterior, como un padre indignado, desencadena un conflicto, pelean hasta el final. En Hartsburgh, el inspector de distrito está fundamentalmente interesado en mantener firmemente el rumbo sin problemas. Con este fin, respalda la autoridad del director siempre que ésta se pone en cuestión. La oficina de orientación escolar es muy rudimentaria y se preocupa sobre todo por el nivel del colegio respecto a otros y de las relaciones públicas, en el sentido de inducir a los estudiantes a comportarse de forma socialmente aceptable y con el mínimo de escándalo.

En estos contextos tan distintos, las diferencias demográficas en los cuerpos de estudiantes tienen consecuencias decisivas. En Milgrim, los alumnos de clase trabajadora no son dominantes, no han adquirido ni la suficiente confianza en sí mismos ni la suficiente soltura social, pero están lo bastante cerca de ella como para representar una amenaza real para esos simpáticos jóvenes, destinados a la universidad, que acostumbraban a fijar las pautas en su antigua escuela elemental o secundaria y pretenden seguir dominando en el instituto. La afluencia de la clase trabajadora ha hecho sentirse a muchos estudiantes de clase media engullidos por la creciente ola de estudiantes de baja extracción social; mientras tanto, los estudiantes de baja extracción social, muchos de ellos recién inmigrados o procedentes de institutos de la ciudad, pueden recordar escuelas en los que se sentían más en casa.

El resultado es la escisión y polarización del sentimiento del alumno hacia su instituto, su administración y otros estudiantes. A nadie le gusta el

1. Cuerpo Escolar de Ciudadanos. *(N. de la t.)*

instituto de Milgrim. Pero los alumnos de clase media sienten que los que lo han estropeado son los estudiantes de clase baja y que el ambiente coactivo con el que se dirige el instituto es necesario para tenerlos controlados. En algunos casos, estos alumnos de clase media rozan la paranoia; así, una chica, al comentar el mítico instituto descrito en la lectura utilizada para la investigación dijo: «Bueno, aquí dice que la mayoría de los estudiantes son negros ¡alrededor de un tercio!» (El informe real es de «alrededor de un quinto».)

Se ejerce una gran presión sobre los estudiantes de clase trabajadora, pero a pesar de estar presionados son, con frecuencia, bastante realistas acerca de su posición. Si el Citizenship Corps, que funciona tan fluidamente en Hartsburgh cumpliera sus obligaciones con la petulancia con que lo hace en Milgrim, delatando a la gente y metiéndola en problemas, con seguridad recibiría al salir de clase cierta instrucción sobre el modo en que las clases sociales difieren en sus valores y en su propensión a la expresión no-verbal. En Milgrim, los chicos de clase trabajadora saben cuál es su lugar y permanecen en él. Por ejemplo, resultan excepcionalmente fáciles de entrevistar ya, que con ellos no es necesario seguir obligatoriamente las directrices. Una vez comprenden que se les respeta, responden con entusiasmo y gran amabilidad, pero no modifican su actitud para dar al entrevistador lo que ellos creen que quiere ni se muestran especialmente inquietos al discrepar. Son muy concretos al manejar sus experiencias y nada proclives a la generalización. A la mayoría de ellos parece haberles gustado su escuela elemental y comparten el típico respeto americano por la educación hasta el último cliché, añadiendo, como si se les ocurriera entonces y sin tratar de ser despectivos: «desde luego, no se puede respetar *esta* escuela». Lidian con las situaciones que se les presentan reconduciéndolas al terreno de lo concreto. Por ejemplo, el año pasado, ambos institutos tenían tribunales formados por estudiantes; Hartsburgh todavía lo tiene, aunque pocos alumnos que no pertenezcan al Citizen Corps le prestan mucha atención. Encargados del tráfico estudiantiles entregan tickets por las infracciones cometidas en los pasillos, y los culpables son llevados ante un juez elegido entre los alumnos junto a un funcionario administrativo, perteneciente al Instituto, presente como asesor. Pero, el año pasado, Milgrim tuvo un tribunal estudiantil que rápidamente se hizo famoso. El «grupo de los bravucones» se hizo con el control y ya que la mayoría de los acusados eran sus compañeros, fueron o absueltos o liberados con el argumento de enajenación mental. El tribunal fue disuelto. Tal como podemos observar, la lucha en Milgrim es bastante abierta, aunque ninguno de los protagonistas la considera como una lucha por la libertad o puede definirla como una cuestión de principios. Que los alumnos de más alta posición social estén sencillamente de acuerdo con el modo en que se dirige el instituto, de igual modo que los sureños blancos de clase media aceptan lo que la oficina del *sheriff* hace, mientras que los estudiantes de estatus más bajo vayan o sean empujados de un embrollo a otro sin ni siquiera darse cuenta de lo que les está ocurriendo, forma parte de una pauta social general. En Hartsburgh no hay muchos alumnos de origen humilde y, aquellos que lo son, pueden ser fácilmente rechazados por sus camaradas de clase media, que marcan la pauta, por pertenecer al grupo de los «bravucones». No son bastantes ni son lo suficientemente agresivos como para amenazar a los jóvenes de clase media y sus costumbres, pero, por la misma razón, no fuerzan a los jóvenes de clase media a hacer causa común con la administración. La administración, al igual que las fuerzas de la ley o el orden en Estados Unidos, se acepta, generalmente, sin respeto, como una parte de cómo funcionan las cosas. En América no se espera que la autoridad sea inteligente u honrada; defiende sus propios intereses lo mejor que puede. Los reformistas y alborotadores sólo pueden ponerlos nerviosos y empeorar las cosas; lo mejor es sacar ventaja de ello cuando te ayuda y, en otras ocasiones, seguir viviendo tu propia vida y tratar de controlarte.

Esto es lo que ordinariamente hacen los alumnos de Hartsburgh y, en general, los resultados son favorables. Los jóvenes, que pertenecen de cierta forma a la Ivy,[2] no recuerdan constantemente a sus profesores, como hacen los estudiantes de Milgrim, que sus empleos no tienen relación con el saber académico. Muchos de los profesores, por su parte, parecen y actúan como profesores universitarios, realizan un trabajo competente y están satisfechos con el mismo. Todo funciona con fluidez. Tanto el Instituto de Milgrim como el de Hartsburgh son ejemplos válidos, aunque en muy distintos aspectos, de la democracia americana en acción. Y en ninguno de ellos podría un estudiante aprender tanto sobre libertades civiles como lo que sabe una mula de Missouri al nacer.

Lo que se aprende en el instituto, o en realidad en cualquier otra parte, depende mucho menos de lo que se enseña que de lo que realmente se experimenta. La calidad de la enseñanza en el instituto varía desde la simple sandez hasta la docencia imaginativa y altamente cualificada; sin embargo, el contenido de las clases tiene, a menudo, un nivel apreciable y no es por sí mismo origen de muchos problemas. Hablando en general, tanto en Milgrim como en Hartsburgh, por ejemplo, los estudiantes consideraban que estaban recibiendo una instrucción adecuada y ésa era la tarea que la escuela trataba seriamente de conseguir. A lo largo de nuestro muestreo en nueve escuelas, aunque no necesariamente en cada una de ellas, más de cuatro quintos de nuestro muestreo preliminar, que sumaba casi mil estudiantes, estuvieron de acuerdo en que las siguientes afirmaciones podían aplicarse a sus escuelas:

- — Hay profesores que, cuando te dicen que tu trabajo está bien hecho, sabes que es bueno.
- — Muchos profesores saben mucho sobre asuntos que no corresponden a su asignatura.
- — Algunos profesores te sorprenden al interesarte por asuntos en los que realmente no habías pensado antes.

Pero aun siendo importante observar que, en general, los estudiantes reconocen la calidad académica de las escuelas y particularmente la aportación de profesores excepcionales, permanecen algunas cuestiones serias en lo que se refiere a cómo la escuela afecta al concepto de los estudiantes sobre los

2. Ivy League: Grupo de las ocho universidades más prestigiosas de Estados Unidos. *(N. de la t.)*

conocimientos académicos o sobre sí mismos. Más del 80 % estaban también de acuerdo en lo siguiente:

- Debes preocuparte por tus notas; es decir, si quieres a llegar a algún sitio y ser alguien.
- La escuela no espera de los alumnos que vistan ropa cara, pero deben estar aseados y limpios. Las prendas demasiado deportivas o provocativas están fuera de lugar.
- El periódico de la escuela se preocupa por no publicar todo aquello susceptible de crear problemas a la escuela con otras personas.
- Mantener a todo el mundo tranquilo cuando está en la biblioteca es el habitual motivo de conflicto con los bibliotecarios.
- Una chica que vaya demasiado lejos y se meta en problemas debería ser expulsada temporal o definitivamente.

A mi juicio, el tipo de tutela y categoría que los institutos asignan a los estudiantes afecta a sus vidas y posterior desarrollo mucho más crucialmente que el contenido y calidad de la instrucción formal. Lo que se aprende más a fondo, asistiendo a Milgrim o Hartsburgh, son ciertos supuestos fundamentales que gobiernan las condiciones de vida de la mayoría de los adolescentes de este país y les preparan para actuar como adultos, si no maduros, americanos. Es primero de éstos es el supuesto de que el Estado tiene el derecho de obligar a los adolescentes a estar seis o siete horas al día, cinco días a la semana, unas treinta y seis semanas al año, en un lugar específico a cargo de un grupo de personas en cuya selección ellos no tienen voz ni voto, realizando tareas que no pueden elegir, sin ninguna remuneración y sujetos a unas normas y sanciones especializadas que no son aplicables a nadie más en la comunidad ni tan siquiera, excepto en este lugar, a ellos. Estamos tan acostumbrados a asumir que la educación es un *servicio* para los jóvenes que esta afirmación puede parecer flagrantemente parcial. Pero es una simple afirmación sobre lo que la ley establece. Si esta disposición es un servicio o una carga para el joven, y verdaderamente es ambas cosas en distintos grados, es otra cuestión. La asistencia obligatoria a la escuela funciona como un decreto de proscripción contra un grupo social con una edad específica, de modo que lo primero que los jóvenes aprenden en la escuela es que hay ciertas sanciones y restricciones que sólo se aplican a ellos, que no participan plenamente en las libertades de las que el estado es garante, y que, *por lo tanto, estas libertades no participan realmente del carácter de derechos inalienables*.

Cuando van a suministrarse unos servicios a un individuo a quien la ley respeta, como también lo hace el organismo que suministra estos servicios, el instrumento legal corriente es, desde luego, un contrato que define los derechos y obligaciones de ambas partes y proporciona a cada una de ellas los recursos legales necesarios contra su incumplimiento.

La asistencia obligatoria a la escuela, sin embargo, está estipulada por una ley que reconoce que la escuela no está obligada a cumplir lo que los estudiantes puedan exigir. No pueden solicitar retirarse si la escuela es de inferior calidad, no mantiene ciertas normas o si se les trata con brutalidad. Ciertamente hay otras leyes, que establecen normas para la construcción y mantenimiento de escuelas, titulación de los profesores, de los técnicos de disciplina, etc.; y procedimientos a los que puede apelar si la escuela no se guía por ellas. Pero éstas no disminuyen la obligación del estudiante de asistir a la escuela y aceptar sus servicios. Su posición es estrictamente la de un recluta que está protegido por ciertos reglamentos, pero que en ningún caso se le permite utilizar su incumplimiento como causa para poner término a su obligación.

Claro que no. La escuela, como todas ellas continuamente recalcan, actúa *in loco parentis*; y los niños no pueden irse de casa porque sus padres no les gusten. Lo que he señalado no es más que una consecuencia singular derivada del hecho de que los estudiantes son menores de edad, y los menores no comparten, realmente, todos los derechos y privilegios, y responsabilidades, de los ciudadanos. De acuerdo. Sin embargo, se opine lo que se opine, todavía seguimos discutiendo sobre el mismo asunto. Es en el instituto, pues, donde realmente uno se entera de lo que significa ser un menor.

Pero un instituto no es un padre. Los padres pueden amar a sus hijos, odiarlos, o, como la mayoría de los padres, hacer ambas cosas a la vez en una mezcla compleja. Pero, no obstante, deben permitir una cierta intimidad y responder a sus hijos como personas. Los hogares no se dirigen mediante reglamentos, aunque los padres pueden pensar que sí, sino por un proceso de una continua y casi totalmente inconsciente homeoestasis emocional, en el cual cada miembro influye y se acomoda a las necesidades, sentimientos, fantasías y carácter de los demás. Esto puede ser, y con frecuencia lo es, un proceso terriblemente destructivo; no pretendo defender la familia como institución social. Los salmones, en realidad, son mucho más agradables que las personas: más fieles, más enérgicos, no se acobardan fácilmente por la lucha contra la corriente y son menos mojigatos y reticentes en relación con sus funciones reproductivas, aunque estén predispuestos a tener bastante sangre fría. Pero los niños crecen en hogares o en restos de hogares, dependen en lo físico de sus padres y están demasiado íntimamente unidos a ellos como para poder definir con precisión su espacio de libertad. Esto no es porque no tengan derechos o tengan menos derechos que los adultos, sino porque la familiaridad condiciona su libertad y desarrollo de forma demasiado sutil y constante para ser definida como una exageración.

Las sociedades libres dependen de que sus miembros aprendan, pronto y a conciencia, que la autoridad pública *no* es como la de la familia; que no puede esperarse o confiar en que responda con sensibilidad y percepción íntima a las necesidades de los individuos sino que debe confiarse básicamente, aunque tan humanamente como sea posible, en la aplicación imparcial de la fórmula general. Esto significa que debe mantenerse funcional, especializada, y limitada a los asuntos de política general; los entresijos de la ley son demasiado toscos para convivir con ellos. Especialmente en una sociedad abierta, donde personas de muy distinta procedencia y sistemas de valores, deben convivir, parecería obvio que cada una comprendiera que no puede exigir a las demás más de lo que requiere su tarea en común o imponerles un modo de vida que sienten como ajeno.

Después de la familia, la escuela es la primera institución social con la

que debe tratar un individuo, el lugar en el cual aprende a desenvolverse entre extraños. La escuela establece la pauta de sus subsiguientes presunciones sobre qué relaciones entre individuo y sociedad son apropiadas y cuáles constituyen invasiones de la intimidad y coacciones a su espíritu, lo que los británicos llaman con exquisita precisión «sustraer una libertad». Pero la enseñanza pública americana se desarrolló como un crisol de razas bajo la presunción de que no tenía simplemente el derecho, sino el deber, de imponer una norma común de buenas costumbres a un cuerpo políglota de niños inmigrantes y asegurar, de esta forma, su asimilación a una mejor vida dentro del sueño americano. También aceptó la tácita presunción de que las buenas costumbres llegaban a cualquier parte. Si bien América ha sido, generalmente, dominada por la impaciencia real del hombre con los derechos de otros individuos, también ha aceptado el respeto real del hombre por la propiedad y la determinación de protegerla de los ataques de los funcionarios. Con su menosprecio por la intimidad personal y la autonomía individual, la escuela aúna, en una considerable medida, lo que Galbraith llama «miseria pública». El edificio puede ser costoso, para eso es patrimonio público, pero nada se da amable, generosa, simplemente, con afabilidad, ni a los estudiantes ni a los profesores, aunque las oficinas de administración ya han empezado a tener un aspecto ejecutivo. En las escuelas, las salas de profesores están invariablemente llenas de un mobiliario cochambroso y de máquinas tragaperras. Los profesores no tienen oficinas con personal administrativo asignado ni equipos que se considerarían aceptables, es un decir, en una agencia de seguros de poca monta de una pequeña ciudad. En sus despachos tienen escritorios sin teléfonos.

Para justificar este descuido se da por sentado que es un medio de economizar y una costumbre establecida; el nivel de apoyo y las condiciones de trabajo que se suministran definen simplemente el estatus de la ocupación y el valor que, en realidad, la comunidad le atribuye. Una importante consecuencia, creo, es que ayuda a mantener a los profesores en un estado medroso y pasivo recordándoles, en contraste con la opulencia de la empresa privada, su relativa inutilidad, por lo que desvían contra los alumnos su hostilidad y exigencias de estatus. Tanto profesores como alumnos, cada uno en su respectivo nivel, aprenden a considerar las normales ventajas y libertades de la clase media, como privilegios. Pero el profesor disfruta de algunos más. No tiene un teléfono, pero puede hacer llamadas desde el que está en las oficinas de administración, mientras que, en algunas escuelas, el teléfono público del vestíbulo tiene una candado y el estudiante debe conseguir la llave en la oficina para poder hacer su llamada. Mientras un hotel o motel, por ejemplo, incluye en su presupuesto el desgaste y un nivel razonable de robo de sábanas y toallas, que cubre tranquilamente con su seguro, la escuela, aunque en realidad puede hacer lo mismo, adoctrina pomposamente a sus estudiantes en el respeto por la «propiedad pública», los «buenos hábitos de higiene», etc., antes de dejarles aproximarse a la piscina. En una gran ciudad, la piscina será borrada de los planos del arquitecto antes de comenzar siquiera las obras, en base a que sería injusto que los estudiantes de una escuela más nueva tuvieran una costosa instalación de la que no disponen alumnos de colegios más antiguos.

Si la primera cosa que el estudiante aprende es que él, como menor, está sujeto a restricciones singulares, lo segundo es que estas restricciones son generales, y no están limitadas a las funciones manifiestas o específicas de la educación. Los administradores de los institutos no son educadores profesionales en el sentido en que son profesionales un médico, un abogado, o un asesor fiscal. No son practicantes de un oficio especializado en la *instrucción* cuya autoridad proceda de sus méritos. Son especialistas en impedir que una empresa esencialmente política sea estrangulada por las conflictivas actitudes y presiones de la comunidad. Son personas orientadas a resolver problemas, y los sentimientos y necesidades de crecimiento de su clientela, cautiva y privada de derechos, son el menor de sus problemas; el estatus del «adolescente» en la comunidad es tan bajo que, incluso si se rebela, no se culpa a la escuela por las razones por las que se está rebelando. Simplemente hace novillos o es un delincuente juvenil; en el peor de los casos, la escuela ha «fracasado en su integración». En lo que, finalmente, el personal del instituto se hace especialista es en el *control* de grandes grupos de estudiantes, aunque sea al catastrófico coste de su oportunidad de aprender. En general, estos controles no se ejercen para facilitar la enseñanza y, en particular, no están limitados, en ningún modo, a asuntos que guarden relación con la educación. En varios colegios de nuestro muestreo, el director adjunto, por ejemplo, había ordenado a los chicos que se afeitaran la barba, algunas veces debido a las quejas de los profesores. A uno de esos chicos, que había jugado al fútbol con el colegio durante toda la temporada, se le dijo que ya que la escuela no tenía autoridad legal para exigírselo, se le prohibiría asistir al banquete de homenaje a su equipo a menos que acatara esta demanda. Las reglas acerca del vestido son punto y aparte.

Desde luego se trata de restricciones irrelevantes, que se hacen cumplir por medio de sanciones irrelevantes. Los institutos americanos no son campos de concentración; y no me quejo de su severidad, sino de lo que enseñan a los estudiantes sobre lo que es una relación adecuada del individuo con la sociedad. El hecho de que las prohibiciones y multas sean irrelevantes y sin importancia en sí mismas empeora las cosas de alguna forma. Las serias violaciones a la intimidad son sencillamente reconocidas como lo que son; a las prohibiciones irrelevantes sólo se oponen los alborotadores. Lo que finalmente importa, sin embargo, es que la escuela no se toma lo suficientemente en serio, ni le importa, su tarea de educar.

Los efectos sobre los estudiantes de esta difusa pretensión de la escuela de interferir en los asuntos de todo el mundo, excepto en los propios, son múltiples. Los conceptos de dignidad e intimidad, notablemente deficientes en las costumbres de los americanos adultos, no se cultivan. El instituto no es, por supuesto, la causa material de esta deficiencia que está profundamente enraizada en nuestras instituciones y valores. Pero el instituto hace algo más que transmitir estos valores; los utiliza para controlar a los estudiantes e inculcar en ellos actitudes que les hacen aptos para la comunidad que los sostiene.

Un corolario de la pretensión de la escuela de controlar a los estudiantes es que el poder y la autoridad se convierten en indistinguibles. Si la autoridad de la escuela no se limita a los asuntos relativos a la educación, entonces no

puede derivar únicamente de sus responsabilidades educativas. Es un hecho, desnudo y empírico, a aceptar o rechazar según el momento en que se presente. En este mundo el poder cuenta más que la legitimidad; si no tienes poder, resulta ingenuo pensar que tienes derechos que deban ser respetados. Espabila. Los estudiantes de los institutos viven las normas como control, no como protección; saben, por ejemplo, que el director apoyará generalmente al profesor en cualquier conflicto que tenga con un estudiante, independientemente del fondo de la cuestión. Traducido al lenguaje del instituto, *suaviter in modo, fortiter in re*, que se convierte en: «Si te pillan, estás listo.»

Sé que a los estudiantes no les importa; ésa es la tragedia. Cualquier debilidad tiende a la corrupción, y la impotencia corrompe completamente. Al identificarse, como hacen los débiles, con la más poderosa y frustrante de las fuerzas que inciden en ellos, están aceptando que la escuela es como es la vida y cierran sus mentes a la inquietud de buscar otras alternativas. A muchos estudiantes les gusta el instituto, otros lo detestan y lo temen. Pero aun éstos, en principio, no se oponen a él; la escuela impide el aprendizaje de los principios sobre los que podría basarse esta oposición; aunque estos principios están, y nos enorgullecemos de ello, entre los que nos distinguen de las sociedades totalitarias.

Sin embargo, y por último, la consecuencia de exponer todo el período de la adolescencia a una difusa autoridad que no procede de tareas abarcables, como generalmente lo hacen las recetas de un médico o las normas de entrenamiento de un monitor de atletismo, es más seria que la incompetencia política o la debilidad de carácter. En general, se detiene el proceso de desarrollo. Una parte esencial del crecimiento es aprender que, aunque las diferencias de poder entre los hombres conducen a consecuencias brutales, todos los hombres son iguales; nadie es omnipotente, nadie extrae su poder de la magia sino sólo de su capacidad y función específicas. El policía representa la majestad del estado, pero esto no significa que pueda encerrarte en la cárcel; significa, precisamente, que no puede, al menos no por mucho tiempo. Cualquier persona u organismo responsable de manejar nutridos grupos de jóvenes, especialmente si no le gustan o les tiene miedo, está tentado de apelar a una pretendida autoridad y atrapar a los más jóvenes rastreando los vestigios de la emoción de la infancia, que siempre permanecen, para ponerles una zancadilla. Se permite a las escuelas infantilizar la adolescencia y controlar a los alumnos, reinvocando las sensaciones asociadas al castigo infantil, efectivo porque, inconscientemente, estaba diseñado, con gran malicia, para subrayar la debilidad de los niños ante la autoridad. De hecho, se les anima vigorosamente a actuar de esta forma por la actitud agresiva de los adolescentes y el desasosiego, tan extendido en nuestra sociedad, que su conducta provoca.

En este proceso, la escuela influye en la sociedad en dos formas complementarias. Cambia a los individuos: sus valores, el sentido de su valía personal, sus pautas de inquietud y su habilidad y soltura para desenvolverse en el mundo, de los que depende todo aquello que pensamos que es nuestro destino. Pero también realiza una función darwiniana. La escuela respalda y apoya los valores y pautas de comportamiento de ciertos segmentos de la población, proveyendo a sus miembros de las referencias y contraseñas que necesitarán en las próximas etapas de su viaje, mientras inculca en otros un complejo de inferioridad y previene al resto de la sociedad contra ellos, como problemáticos e indignos de confianza. De este modo, la escuela contribuye simultáneamente a la movilidad y a la estratificación social. Esto nos ayuda a entender que la clase de personas que prosperan son las que apoyan al sistema social que representan, mientras que aquellas que podrían intentar subvertirlo, deliberada o simplemente por su forma de ser, se quedan rezagadas como una saludable lección moral.

Esto nos conduce inmediatamente a dos cuestiones: ¿qué modelo de valores se desarrollan y ratifican a través de la experiencia de la enseñanza pública obligatoria, y qué clase de personas y grupos sociales obtienen mejores resultados y encuentran más apoyo? El tema de la discriminación en las escuela es un asunto antiguo y familiar; pero no puede afirmarse que sea una simple tendencia de la escuela de favorecer a los «económicamente aventajados» sobre los «culturalmente excluidos». El sesgo de la escuela es más y, a la vez, menos diverso de lo que esta afirmación sugiere. Con mucha frecuencia —en realidad, tradicionalmente— la escuela apoya al pobre contra la arrogancia del privilegiado; su animosidad se dirige contra los muchachos que poseen ciertos rasgos comunes con independencia de la variedad de su estatus y condición económica. En el próximo capítulo presentaré alguna evidencia derivada de nuestra investigación que se basa en la primera de estas preguntas: ¿qué valores transmite y apoya la escuela? En los capítulos 4 y 5, extrayendo parte de fuentes publicadas y parte de mis propias observaciones, examinaré la segunda cuestión: ¿cómo es la gente a la que le va bien en la escuela en contraste con aquellos a los que les va mal, qué grupos sociales y qué costumbres son, por lo tanto, favorecidas?, y ¿cómo influye el resultante enfoque educativo en la estructura de la sociedad?

TEXTO 36

CLASE SOCIAL Y CONOCIMIENTO ESCOLAR*

por JEAN ANYON

La autora estudia cinco escuelas primarias norteamericanas con un alumnado de distintas clases sociales: dos de clase trabajadora, una de clase media tradicional, una de nuevos profesionales y una de altos directivos y grandes propietarios, para analizar tanto las diferencias en el currículum expreso como en el oculto. Observa las diferentes percepciones que los profesores tienen de sus alumnos y de sus capacidades, fuertemente estereotipadas de acuerdo con su origen social; la elección de los libros de texto que emplearán, así como la selección o ponderación de los distintos componentes de su contenido, acorde con esas visiones estereotipadas; en fin, los métodos pedagógicos y el modo de organización del centro. Señala que la vida cotidiana de los centros de clase trabajadora está marcada por la resistencia opuesta por los alumnos a las demandas de la institución, la de clase media por la ansiedad por las oportunidades escolares y sociales de promoción, la de clase profesional por el narcisismo y la de la elite económica por la idea de la excelencia.

[...] En el presente artículo** se examinan los datos sobre el conocimiento escolar recogidos en un estudio de caso sobre cinco escuelas elementales de distintos ambientes sociales de dos distritos escolares de Nueva Jersey. Los datos sugieren, y en el capítulo se demuestra, que, aunque existían semejanzas en los temas y materiales curriculares, también había diferencias —tanto sutiles como notables— en el currículo y el currículo-de-hecho entre las escuelas. El estudio revela que aun en el contexto de la escuela elemental, donde hay un currículo bastante «normalizado», es posible la estratificación social del conocimiento. Las diferencias identificadas entre las escuelas sugieren, además, que el conocimiento escolar, antes que ser simplemente conservador o «reproductor», abarca contradicciones que tienen profundas implicaciones para el cambio social. Las posibilidades reproductivas y no reproductivas del conocimiento escolar involucran implicaciones teóricas de los datos y se delinearán después de la presentación de éstos. [...]

Las primeras dos escuelas son clasificadas como *escuelas de clase trabajadora*, porque la mayoría de los padres de los estudiantes (y aproximadamente una tercera parte de sus madres) tenían trabajos no cualificados o semicualificados, y algo menos de una tercera parte de los padres eran trabajadores cualificados. La mayoría de los ingresos familiares estaban en o por debajo de los 12.000 dólares durante el período del estudio, como ocurría en el 38,6 % de todas las familias estadounidenses (Oficina Nacional del Censo de Estados

* Extraído de Jean Anyon, «Social class and school knowledge», *Curriculum Inquiry*, XI, 1, 1981, pp. 3-42. Traducción de Ana María Rubio Díez.

** Quisiera dar las gracias a Michael Apple, Stewart Bird, Henry Giroux, Nancy King, James Scott, Roger Simon, Bob Tabachnick, Philip Wexler y Geoff Whitty por su aliento, sus comentarios críticos y su consejo durante las diversas fases del trabajó que comportó la elaboración de este artículo.

Unidos, 1979, p. 2, tabla A). La tercera escuela se califica como *escuela de clase media*, aunque, debido a las pautas residenciales, los padres eran una mezcla de trabajadores manuales y oficinistas cualificados y bien pagados, así como profesionales de clase media tradicionales, como profesores de escuela pública, trabajadores sociales, contables y cuadros medios. Entre los padres había también algunos médicos y comerciantes de la localidad. La mayor parte de los ingresos familiares oscilaban entre los 13.000 y los 25.000 dólares durante el período del estudio, al igual que el 38,9 % de todas las familias estadounidenses (Oficina Nacional del Censo de Estados Unidos 1979, p. 2, tabla A).

La cuarta escuela se califica como *escuela profesional para familias acomodadas*, ya que la gran mayoría de los padres de los estudiantes eran médicos muy bien pagados, como los cardiólogos; ejecutivos de televisión o publicidad; diseñadores de interiores u otros profesionales acaudalados. Si bien había unas pocas familias menos adineradas que la mayoría (por ejemplo, las familias de los supervisores escolares y de algunos profesores de las universidades cercanas, así como varias familias de clase trabajadora), había también algunas familias con mayores recursos económicos. La mayor parte de los ingresos familiares oscilaban entre los 40.000 y los 80.000 dólares durante el período del estudio, como era el caso de aproximadamente el 7 % de todas las familias estadounidenses.[1]

La última escuela se calificaba como *escuela de elite para ejecutivos*. La mayoría de los padres de los alumnos de esta escuela eran vicepresidentes o altos ejecutivos de empresas multinacionales radicadas en Estados Unidos o de empresas financieras de Wall Street. La mayor parte de los ingresos familiares superaban los 100.000 dólares durante el período del estudio, como ocurría con menos del 1 % de todas las familias estadounidenses (véase Smith y Franklin, 1974). [...]

Escuelas de clase trabajadora

En las calles que rodean a cada escuela hay pequeñas casas de madera. Muchas tienen pequeños porches delanteros y la mayoría datan de la primera década de este siglo. Las calles están limpias, pero no hay árboles cerca de cada escuela. Una vía de tren separa los vecindarios de cada escuela del resto de la ciudad. Una de las escuelas fue construida en 1912, la otra en 1919. No se han construido edificios anexos en ninguna de las escuelas, pero hay dos remolques (para los alumnos de segundo curso) en un patio de cemento. Las clases están muy poco amuebladas. No hay relojes en ninguna de ellas. Tanto los vestíbulos como las aulas están limpios. La población escolar es heterogénea en cuanto a la composición del grupo de raza blanca, y existen poblaciones de negros e hispanos pequeñas, pero crecientes. Ninguno de los directores conoce la historia del edificio de su escuela.

1. Esta cifra es un valor aproximado. Según la oficina del censo, sólo el 2,6 % de las familias de Estados Unidos tenían rentas de 50.000 dólares o más en 1977 (la oficina del censo de 1979, tabla A, p. 2). Para datos sobre las rentas en estos niveles superiores, véase Smith y Franklin (1974).

Aproximadamente una tercera parte de los profesores de cada escuela habían nacido en la ciudad y vivían allí, pero muchos eran de «las afueras», un barrio distinto. La mayoría se habían graduado en escuelas universitarias estatales locales, y eran jóvenes; muchos eran solteros. Había más varones entre los profesores en las escuelas de clase trabajadora que en las otras escuelas de nuestro estudio.

Un profesor varón calificaba su escuela como una escuela «difícil» y dijo que se había puesto nervioso cuando le comunicaron que iba a enseñar allí. También dijo haberse sentido mejor después de que el director le hubiera indicado: «simplemente hazlo lo mejor que puedas. Si aprenden a sumar y a restar tanto mejor. Si no, no te preocupes». Una profesora de segundo grado me comunicó que no le molestaba enseñar en aquella escuela porque era «fácil» comparada con muchas otras. Dijo que no quería enseñar en la escuela del distrito para los «superdotados». «Hay que trabajar muy duro. Tengo una amiga que enseña allí, y va temprano cada día. Siempre tiene algo especial que hacer.» Otra profesora de segundo curso dijo que los niños de su escuela se volvían cada vez más «estúpidos» con el paso de los años. También añadió que «*nunca* enseñaría en los barrios residenciales. Los padres allí piensan que sus hijos son un regalo de Dios. Aunque *aquí* algunos padres están empezando a pensar también que tienen derechos». Un día, una profesora de quinto curso llevó a la sala de profesores una caja de cartas con un rótulo que rezaba: «lectura diacrítica». Una profesora de sexto miró la caja, se rió y dijo: «¿estás de broma? ¡Casi ni yo puedo leer eso!». El rostro de la mujer que había llevado la caja enrojeció, y le dio la vuelta para que el rótulo no se viera.

LO QUE DIJO EL PERSONAL DE LA ESCUELA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES

Pregunté a dos profesores de quinto y a dos de segundo de cada escuela qué conocimientos eran los más apropiados para los niños de sus clases. La mayoría hablaban de los conocimientos escolares en términos de hechos y habilidades sencillas. Una profesora de quinto dijo, por ejemplo: «lo que estos niños necesitan es lo básico». Cuando le pregunté qué era lo básico, respondió: «las cuatro reglas». Cuando le pregunté por qué, respondió: «son perezosos. Odio etiquetarlos, pero son perezosos». Otro profesor de quinto dijo: «consideremos las ciencias sociales. La historia es un tema basado en hechos. Pero realmente yo hago poca. Sin embargo, hacemos mapas. Es práctico: es bueno para medir y es matemático». Una profesora de quinto de la otra escuela dijo que ella daba las ciencias sociales apuntando notas en la pizarra que los niños copiaban. Le pregunté por qué hacía eso, y me dijo: «porque los niños de esta escuela no *saben* nada de Estados Unidos, de manera que yo puedo enseñarles mucho». El profesor de quinto de esa misma escuela dijo: «a estos chicos no se les puede enseñar nada. Sus padres no se preocupan por ellos, y ellos no tienen ningún interés». Una profesora de segundo, cuando se le preguntó qué conocimiento era importante para sus estudiantes, dijo: «bueno, les mantenemos *ocupados*».

EL CURRÍCULO Y EL CURRÍCULO-DE-HECHO

El conocimiento matemático a menudo estaba restringido a los procedimientos o pasos que debían seguirse para sumar, restar, multiplicar o dividir. Todas las escuelas del distrito utilizan el mismo texto de matemáticas. Tiene numerosas páginas que están explícitamente concebidas como punto de partida para dominar la mecánica de operaciones como sumar y restar. Dichas páginas requieren razonamiento matemático, deducción, identificación de patrones o establecimiento de proporciones, por ejemplo. Una profesora de quinto denominó a esas páginas «las páginas de pensamiento» y dijo que ella «raramente» las usaba. «Son demasiado difíciles», por lo que se concentraba, según dijo, «en lo básico». Es decir, en «cómo se multiplica y se divide». La profesora de matemáticas de quinto de la otra escuela de clase trabajadora dijo: «son páginas para la creatividad: son extras». Las utilizaba «de vez en cuando».

Una característica común de las clases de matemáticas en las dos escuelas de clase trabajadora era que, en gran medida, a los niños se les pedía que realizaran procedimientos cuyos propósitos normalmente no se les explicaban y que aparentemente estaban desconectados de sus propios procesos de pensamiento o de toma de decisiones. Un ejemplo de este tipo de instrucción era lo que hizo una de las profesoras de quinto: indicó a los chicos una serie de pasos para confeccionar una cuadrícula de una pulgada en sus libretas sin decirles que lo que estaban haciendo era una cuadrícula de una pulgada o que la utilizarían para estudiar las escalas. La profesora dijo: «coged la regla. Colocadla en la parte de arriba. Haced una señal en cada número. Ahora colocadla en la parte de abajo y volved a hacer una señal en cada número. Ahora trazad una línea desde...». En ese momento, una alumna dijo que tenía una forma más rápida de hacerlo, y la profesora le contestó: «no, no la tienes; ni siquiera sabes lo que estamos haciendo. Hazlo de esta manera, o estará mal». Después de que los estudiantes dibujaran las líneas horizontales y verticales en la página, la profesora les dijo que quería que hicieran un dibujo que uniera algunos puntos, que midieran la figura, utilizando una escala de una pulgada por cada milla, y luego la recortaran. Tras hacerles realizar todos estos pasos, añadió: «no lo recortéis hasta que yo lo revise».

A los profesores de cada escuela de distrito se les da la opción de elegir el texto de ciencias sociales que quieren utilizar. Los textos elegidos por los profesores de quinto de las escuelas de clase trabajadora contenían menos información, menos actividades de investigación independiente y hacían más hincapié que los textos usados en las demás escuelas de nuestro estudio en el conocimiento de las ciencias sociales como una serie de hechos que hay que memorizar. En una de las escuelas de clase trabajadora los profesores de quinto eligieron *The american nation: Adventure in Freedom* (Follet, 1975). Este texto está «diseñado para estudiantes de secundaria con déficit educativos» (guía del profesor, p. 3). Está escrito para un nivel de sexto a séptimo. Se concibió para «estudiantes de poca capacidad... que a menudo manifiestan deficiencias ambientales... y problemas sociales y emocionales» (guía del profesor, p. 3). Una característica chocante de este libro es su escasez de informa-

ción. El libro está concebido como el trabajo de todo un año; está dividido en 16 «lecciones». En cada lección, hay de uno a cuatro párrafos de historia, una práctica de vocabulario y un ejercicio de revisión para comprobar «la memoria y la retención». La guía del profesor justifica la escasez de información diciendo que un criterio importante de los materiales de enseñanza para «estudiantes con déficit educativos» es que «deben eliminarse las materias ajenas y los detalles excesivos para presentar los temas y los conceptos que son importantes y se hallan dentro de su ámbito de comprensión...» (p. 39). En la guía de profesores también se explica que «debe decirse desde el principio que los estudiantes con déficit educativos no siempre salen airosos de una lección de investigación que les exija mucho» (p. 20). En cambio, «los estudiantes se sienten seguros haciendo tareas rutinarias» (p. 8). «Se deben seguir modelos bastante regulares de un día a otro de manera que los estudiantes no se confundan o distraigan» (p. 8). Los estudiantes deben ser «condicionados» para dar «respuestas organizadas» (p. 11). Se debe «preparar a los estudiantes en las técnicas de recopilación de información...» (p. 16). «Las pruebas deben tratar de determinar la retención de los hechos objetivos por parte de los alumnos y su capacidad de lectura y de comprensión» (p. 23).[2]

El libro de texto elegido por los profesores de quinto en la otra escuela de clase trabajadora es *Your Country and Mine* (edición de 1969) de la colección Ginn's Tiegs Adams. Este libro de texto no está diseñado explícitamente para un tipo de estudiante concreto. No es un texto de investigación, sino que se centra en los hechos. Dos de las tres actividades de evaluación que hay al final de cada capítulo son: «¿Sabes que...?» (en la que se pregunta sobre hechos en el 84 % de los casos), y «A ver si recuerdas...» (en la que se pide que se recuerde algo, rellenando un espacio en blanco o emparejando datos). Una tercera actividad consiste, aproximadamente en el 60 % de los casos, en la lectura de un mapa.

El conocimiento de las ciencias sociales en esas escuelas era el menos «honesto» respecto de la sociedad norteamericana. Se mencionaban menos temas potencialmente polémicos que en otros textos de otras escuelas. En los dos textos se hace referencia al sistema económico como un sistema de «libre empresa». En uno de los textos hay cinco párrafos sobre la historia de los

2. Cabría suponer, a partir de los textos de ciencias sociales elegidos por estas profesoras, que sus estudiantes eran algo retrasados. En realidad, el CI medio de los niños de quinto para quienes se eligió el libro era de 102, el CI medio de los de quinto en las otras escuelas trabajadoras era de 104 (CBT, McGraw Hill, Short Form). (El CI en las clases de quinto en la escuela de clase media era de 105; en la profesional, de 117, y en la de elite, de 120) (Otis-Lennun). (Siete alumnos de quinto de las escuelas de clase trabajadora tenían unos CI que indicaban una inteligencia por encima de la media: 129, 139, 125, 133, 126, 130, 128. Otro niño de segundo tenía un CI de 140; en la prueba que se le realizó en quinto obtuvo 120.)

En mi opinión (que fue contradicha después de completar el estudio por las dos profesoras a quien se lo ofrecí), las razones para elegir este libro eran, primero, su suposición de la baja capacidad de los estudiantes y, segundo, el hecho de que esta suposición proporciona una justificación que hace de la enseñanza un trabajo mucho más fácil: si los estudiantes no pueden *hacer* otra cosa que trabajo de ortografía y vocabulario, entonces nosotros, como profesores, no tenemos que *planificar* nada más. Las profesoras decían que elegían el libro porque era «fácil» y destacaba las «habilidades que los niños necesitan».

derechos de las minorías y de las mujeres, y en el otro diez (como veremos, el tratamiento de estos temas es considerablemente menor que el de los libros utilizados en otras escuelas de nuestro estudio). Sin embargo, como en la mayoría de los libros de historia norteamericanos (Anyon, 1979*b*; FitzGerald, 1979), ambos textos contienen la historia de los grupos poderosos: partidos y líderes políticos, sistemas militares, negocios, tecnología, industria... Hay poca información sobre la clase trabajadora en los dos libros: cuatro páginas en uno y dos en el otro comentan la historia de los trabajadores. Ninguno de los textos intenta identificar los intereses que los trabajadores tienen en común, ni analizan las situaciones de conflicto social y económico en las que viven los trabajadores.

La enseñanza de las ciencias sociales normalmente implica llevar a cabo tareas como copiar notas del profesor, responder a preguntas del libro de texto o colorear y juntar recortes de papel. Por ejemplo, en la escuela donde se utilizaba el segundo libro, la profesora de quinto había comprado un folleto complementario titulado *The Fabulous Fifty States*. Cada día, escribía en la pizarra de forma resumida información procedente del folleto, y los niños la copiaban. El tipo de información no variaba: el nombre del estado, su abreviatura, la capital, el nombre coloquial del estado, sus principales productos, su principal industria y un «hecho fabuloso» (por ejemplo, «Idaho cultivó 27.000 millones de patatas en un año. Esta cantidad de patatas era suficiente para todos los hombres, mujeres y...»). Cuando los niños habían acabado de copiar las frases, la profesora las borraba y escribía otras. En ocasiones, los niños se levantaban y se dirigían al mapa mural para localizar los estados que estaban estudiando, y la profesora les dejaba hacer. Pero nunca la vi hacer referencia al mapa. Ni la oí decir otra cosa que observaciones superficiales relativas a la información que los niños estaban copiando. A veces, los niños coloreaban un duplicado y lo recortaban para confeccionar una determinada figura (por ejemplo, la representación de un hombre atando a una vaca en el sudoeste). La profesora se refería a estos recortes como proyectos de ciencias sociales.

Había ocasiones en que los profesores parecían hacer algún intento de ir más allá de los hechos y habilidades sencillas, y transmitir un conocimiento conceptual más elaborado. Esto ocurría a menudo en el caso de la enseñanza de las ciencias; el uso del libro de texto de ciencias por parte del profesor de quinto (STEM, Addison-Wesley, 1977) era en gran medida un gesto simbólico. Asignaba el texto, hacía las demostraciones y los «experimentos», pero —decía— «no hago las pruebas [proporcionadas por el manual]. Es demasiado deprimente. ¡Nunca las superan y nunca las *usarán*!». [...]

LA RESISTENCIA COMO TEMA DOMINANTE

Un tema dominante que surgió en estas dos escuelas era el de la *resistencia* del estudiante. Aunque en todas las escuelas de nuestro estudio aparecía una cierta resistencia, en las escuelas de clase trabajadora era una característica dominante de la interacción estudiante-profesor. En quinto curso se deba, a la vez, una resistencia activa y pasiva a los intentos de los profesores por

imponer el currículo. A veces, se producía un sabotaje activo: alguien ponía un insecto en el pupitre de un estudiante; los chicos se tiraban de las sillas, desordenaban los libros o los olvidaban; se robaban pequeñas cosas unos a otros, y, a veces, interrumpían bruscamente al profesor. Cuando pregunté a los chicos durante las entrevistas por qué hacían esas cosas, dijeron: «para hacer enfadar al profesor»; «porque no nos enseña nada»; «nos castigan demasiado». Cuando les pregunté qué *deberían* hacer los profesores, dijeron: «enseñarnos más»; «tratarnos individualmente y ayudarnos»; «ayudarnos a aprender».

Los niños también desarrollaban una gran resistencia con un carácter más pasivo. A menudo se resistían no mostrando entusiasmo ni atención en las ocasiones en que el profesor intentaba hacer algo especial. Por ejemplo, en una de mis visitas una profesora había encontrado algo que, según ella, era «agradable» y «diferente»: una tira cómica sobre signos de puntuación. Los niños, sin embargo, la miraron apáticamente y no respondieron con entusiasmo ni con agradecimiento. La profesora, entonces, les regañó por no «agradecérselo» y les dio una hoja con ejercicios de puntuación.

La resistencia pasiva puede verse también en algunas ocasiones cuando los niños no responden a las preguntas del profesor. Por ejemplo, simplemente se sientan mirando fijamente a la pizarra o al profesor mientras él, o ella, intentan sacarles la respuesta, cualquier respuesta. En una de esas ocasiones, la profesora me gritó sarcásticamente desde el otro extremo de la clase: «¡*mire* la motivación en sus caras!». En ocasiones, cuando finalmente los profesores estallan de impaciencia porque nadie «sabe» la respuesta, se puede ver cómo las sonrisas afloran a las caras de algunos estudiantes: les gusta ver al profesor enfadado y trastornado.

A menudo, los profesores se quejan de que a los estudiantes «no les importa» nada. Por ejemplo, una mañana, antes de empezar la jornada escolar, varios profesores estaban comentando el reciente vandalismo observado en la escuela. Parece ser que en los últimos años habían visto aumentar drásticamente los signos de descuido hacia el edificio de la escuela. Se habían producido incendios durante el verano en los remolques de segundo curso, y recientemente se habían roto las ventanas del edificio principal. Varios profesores dijeron que estaban seguros de que los vándalos eran los alumnos de quinto y de sexto. Un profesor observó lo poco que se preocupaban por la escuela. Otra profesora se volvió a mí y me dijo: «ya sabe, a muchos de ellos no les importa nada. Y a algunos ni siquiera les importa América. El último año, la clase de sexto se negó a cantar canciones patrióticas en su graduación. Dijeron: "¿qué ha hecho América por mí?". Bueno, sé que están equivocados. Yo viví en el extranjero durante una temporada [como esposa de militar]».

Parece que lo que cuenta como conocimiento escolar en estas dos escuelas de clase trabajadora no es el conocimiento en forma de conceptos, cogniciones, información o ideas sobre la sociedad, el lenguaje, las matemáticas o la historia, conectados por principios conceptuales o de comprensión de algún tipo. Antes bien, lo que constituye el conocimiento escolar aquí parece que es: 1) los *hechos* fragmentados, aislados del contexto y desvinculados entre sí, o de cuerpos más amplios de significado, o de la actividad o biografía de los estudiantes, y 2) un conocimiento de los *comportamientos* «prácticos» gobernados por reglas: procedimientos a través de los cuales los estudiantes llevan a cabo tareas que son, en gran medida, mecánicas. El conocimiento conceptual o «académico» tiene únicamente una presencia simbólica y ocasional.

Escuela de clase media

Las calles del vecindario de esta escuela tienen árboles en las aceras. Las casas son más grandes que en los barrios de clase trabajadora. La mayoría están construidas de ladrillo, tienen amplios porches, césped delante y detrás, y en muchos casos flores. El edificio de la escuela tiene un patio por delante y a los lados, y está rodeado por varios árboles grandes. Hay un patio de cemento en la parte trasera. El edificio es más grande que cualquiera de los correspondientes a las escuelas de clase trabajadora y está construido con piedra de color claro. El suelo es de madera pulida. El «ala antigua» de la escuela se construyó en 1888. El «ala nueva» se construyó en 1924. En la pared del vestíbulo principal cuelga una placa con el retrato de Horace Mann y una cita suya: «El conocimiento es una posesión que a ningún hombre se le puede robar.»

Aproximadamente una tercera parte de los profesores de la escuela crecieron en el vecindario de ésta y de otras dos escuelas cercanas. Muchos se licenciaron en una escuela de magisterio estatal local y buena parte de ellos viven ahora en el vecindario de la escuela. Algunos miembros del profesorado están casados con otros profesores o contables; una profesora está casada con un policía; otro profesor, con una enfermera, y varias profesoras, con directores de empresas locales. Algunos profesores compraron hace poco sus viviendas en el vecindario, y acaban de tener su primer hijo. Las conversaciones mantenidas en la sala de profesores suelen girar en torno a las casas, los niños, los programas de televisión, las dietas y el hecho de que estaba pasando «aquello» (la desegregación ordenada por el estado en las escuelas de la ciudad). En esta escuela, en contraste con las dos de clase trabajadora, se da una considerable actividad en torno a acontecimientos escolares, como los partidos del equipo de baloncesto (cada escuela del distrito tiene un equipo). Observé que uno de los profesores de quinto estaba muy entusiasmado programando las actividades del equipo: las animadoras, los sorteos, los puestos de salchichas y la venta de pasteles, para aumentar los recursos económicos.

Los antecedentes étnicos y la historia de la escuela constituyen reciente objeto de interés para un grupo de padres y para el director. Varios padres sugirieron la idea de escribir una historia de la escuela, y el director se puso en contacto con un «historiador de la universidad local» para que plasmara las historias orales de la escuela. Hablaba con entusiasmo sobre el proyecto.

LO QUE DIJO EL PERSONAL DE LA ESCUELA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES

Cuando pregunté a los profesores qué conocimiento era apropiado para sus estudiantes, la mayoría de ellos se remitió directa o indirectamente a lo que

había en los libros que estaban utilizando. Una profesora dijo: «lo que necesitan para la secundaria y quizá para la universidad». Señaló con la cabeza al libro de texto de ciencias sociales, y dijo: «es un poco difícil para ellos. Tiene un nivel de sexto curso. Pero mi objetivo es la comprensión. Intento ayudarles a comprender lo que leen. Creo que es más importante que las calificaciones, aunque también éstas son importantes. Pero si no entienden lo que leen no sabrán nada». La profesora de lengua dijo: «puede decirse que el conocimiento es lo que necesitan para la vida diaria». Esta profesora señalaba el papel principal que desempeñaba el libro de texto en su instrucción. Tras haber indicado a los niños unos deberes para casa, uno de ellos preguntó: «¿está en el libro?». La profesora respondió: «*por supuesto* que está en el libro. ¿Alguna vez os he puesto algo que *no* esté en el libro?». «No», dijo el niño (el libro de texto de inglés que ella utilizaba era la edición de 1969 de *Language for Every Day Life*). Otra profesora de segundo dijo: «lo más importante es la comprensión, incluso en matemáticas. Yo explico, y, si no lo entienden, salen a la pizarra».

En parte, la actitud de considerar que el conocimiento es lo que está en los libros de texto parece deberse al el sentimiento de que el conocimiento está elaborado por expertos y consiste en reglas y «contenidos» estándar. Estos contenidos se perciben como más importantes o legítimos que lo que uno descubre o trata de definir por sí mismo. En una lección de segundo curso sobre el plural, por ejemplo, la profesora explicaba una página del cuaderno de trabajos de ortografía que daba las reglas para formar los plurales:

P: Recuerda, más de un ratón *(mouse)* son ratones *(mice)*. Acuérdate de lo que dijimos el otro día: se trata de un plural irregular. Me alegro de que lo hayas puesto [este ejemplo]; así no utilizarás la forma equivocada.
A: Todo el mundo iba a decir ése [pausa]. No *sonaría* bien si se dijera *mouses*.
P: Sí [pausa], pero ¿quién puede darme una razón mejor [que la de cómo suena]? ¿Recordáis lo que dijimos el otro día?

La profesora me dijo que estaba intentado que los niños dedujeran la regla de que *mouse* forma el plural de manera irregular. Dijo que la regla es «más importante» que la «intuición» del niño, que decía *mice* porque *mouses* suena mal.[3]

3. El valor atribuido a las fuentes socialmente aprobadas de conocimiento se ponía de manifiesto en las reacciones del personal escolar a mi presencia en esta escuela. Las profesoras de quinto a quienes observé actuaban como si yo, un profesor universitario, fuera un experto que tuviera las respuestas correctas respecto al desarrollo de los niños, el currículo y la disciplina. Esto puede contrastarse con la actitud de otros profesores de otras escuelas. Por ejemplo, los profesores de quinto y de segundo de las escuelas de clase trabajadora me hicieron saber (aunque con sutileza), que yo, que no era profesor activo, «¡no podía decirles nada!». Los profesores de las escuelas de elite y profesional tenían una actitud diferente. Eran receptivos a mi presencia como investigador, pero tenían «expertos» de distrito y sus propias ideas respecto a los métodos de enseñanza. El director dijo que todos los cursos de formación los daban «personas conocidas a escala nacional». Los profesores de quinto de la escuela de clase media, por otro lado, me hicieron un montón de preguntas sobre lo que es mejor en lectura, la forma de dirigir la clase y cosas por el estilo. Su tono de voz me sugería que querían y esperaban de mí que yo supiera lo que debían hacer (el interrogatorio, por supuesto, se detuvo cuando decliné contestar y empecé a dejar claro que no estaba allí en calidad de asesor).

EL CURRÍCULO Y EL CURRÍCULO-DE-HECHO

En esta escuela observé una mayor flexibilidad en cuanto a los procedimientos en matemáticas que en las escuelas de clase trabajadora. Por ejemplo, a veces hay varias opciones: se puede hacer una división de dos dígitos de manera larga o de manera corta, y hay algunos problemas de matemáticas que pueden resolverse «de memoria». Además, al contrario de las explicaciones que daba el profesor en las escuelas de clase trabajadora, cuando esta profesora explicaba qué tarea realizar, normalmente se reconocía que ello implicaba algún tipo de proceso cognitivo; en vez de limitarse a conducir a los niños a través de una serie de pasos, normalmente les daba algunas orientaciones para resolver un problema, y luego les decía: «quiero asegurarme de que entendéis lo que estáis haciendo». A menudo le pedía a un niño que dijera cómo «resolvería» un problema.

El conocimiento de las ciencias sociales en esta escuela era más «conceptual» que en las escuelas de clase trabajadora, en el sentido de que se ponía menos énfasis en la retención de hechos y en el desarrollo de «habilidades» simples y más en la *comprensión* por parte del niño de las generalizaciones y otros contenidos de los libros. El libro de texto de ciencias sociales elegido para utilizar en la escuela es *Let Freedom Ring* (1977), un texto de historia norteamericana que forma parte de la colección de cincias sociales «basada en la disciplina» de Silver Burdett. Un propósito del texto es introducir conceptos fundamentales de las diversas disciplinas de las ciencias sociales. Los autores afirman: «el currículo debe identificar los conceptos y generalizaciones básicos de la ciencia social que hay que desarrollar» (guía del profesor, p. 4). En la guía del profesor se enumeran al menos dos «conocimientos» sobre antropología, economía, historia, geografía o política para cada capítulo del texto, y también para cada capítulo se indica una «generalización».

A continuación se dan ocho de los 36 conocimientos enumerados como conocimientos de economía en (todo) el texto: «Andrew Carnegie fue sólo uno de los muchos hombres que pasó de "la pobreza a la riqueza" en la época de la industrialización»; «la industrialización requiere no sólo trabajadores, sino también personas que estén dispuestas a invertir su excedente de capital»; «los accionistas son los verdaderos propietarios de una compañía, que está dirigida por un consejo de administración que actúa en su nombre»; «los trabajadores se organizaron en sindicatos para proteger sus intereses»; «los suburbios son la prueba visible de la incapacidad de una ciudad para resolver sus problemas»; «los miembros de los grupos minoritarios a menudo sufren al menos de tres condiciones (exclusión social, opresión económica e impotencia política) en sus relaciones con la mayoría»; «para evitar una mayor expansión del comunismo en Europa Occidental, los Estados Unidos crearon el Plan Marshall» (guía del profesor, pp. 12-24). Debe observarse que estos «conocimientos» básicos no analizan especialmente la sociedad y el sistema económico estadounidenses; de hecho, se podría afirmar que algunos de ellos no *tratan* de economía (por ejemplo, el primero y el último).

El propio libro de texto contiene repetidas afirmaciones sobre el valor

de la reforma, como la necesidad de un continuo incremento de los derechos civiles de las minorías. Además, hace hincapié continuamente en el pluralismo cultural y el valor de la etnicidad: de hecho, de nueve unidades, una unidad entera, «Investigación de la pluralidad cultural», se centra en el pluralismo y en los diversos grupos étnicos de la sociedad norteamericana. Los títulos de estos capítulos son: «Los inmigrantes en los Estados Unidos», «¿Qué es un norteamericano?» y «Derechos civiles para todos los norteamericanos».

Cada capítulo del texto va seguido de unas actividades denominadas «encontrar los hechos», «utilizar los hechos» y «utilizar la idea principal». La última está concebida para fomentar oportunidades de actividades creativas y de investigación independiente. Se pide al niño que «amplíe la comprensión unificadora del capítulo» (guía del profesor, p. 9). Un ejemplo es el siguiente: «Utilizando el conocimiento que tú y tus compañeros habéis adquirido aquí, preparad una serie de programas informativos, comunicando a vuestros oyentes cada uno de los progresos enumerados a continuación» (la masacre de Boston, la batalla de Lexington y el Concorde...) (p. 158).

La actividad de ciencias sociales normalmente implica leer el texto y escuchar las explicaciones del profesor, responder a sus preguntas o a las del texto y, en ocasiones, redactar un informe (por ejemplo, conseguir información sobre una tribu india). La actividad de clase rara vez implica una investigación a fondo sobre un tema. La profesora de ciencias sociales de quinto dijo que no utilizaba con demasiada frecuencia las actividades del texto, pero «utilizaba la idea principal». Dijo que no tenía tiempo, que «bastante tenía con hacerles entender las generalizaciones». «Ellos lo leen [el texto], yo lo explico y a veces les pongo un examen.» Los siguientes son ejemplos de cómo utilizaba en su clase los libros de texto y una serie de diapositivas que la escuela había comprado para ilustrar el apartado de las tribus indias americanas. La profesora introduce la película diciendo: «cuando hagáis el trabajo, incluid la información sobre vuestra tribu que veáis aquí». Después de varias imágenes, un estudiante comenta: «ellos [los indios] parecen chinos». La profesora responde: «proceden de Eurasia, ¿no es así?...». Más tarde, la profesora dice: «cuando esta tribu se extinguía...». Un niño pregunta: «¿por qué hicieron eso?». La profesora responde: «porque querían hacerlo así». Varios días después, cuando la clase está viendo otra serie de diapositivas, la profesora lee una escena sobre los incas: «eran un pueblo rico, nobles, jefes y esclavos». Se dice a sí misma: «¿cómo voy a explicar esto?». A los alumnos les dice: «ocurrió que los ricos eran los jefes», y continúa leyendo. Más tarde, un chico pregunta, mirando una tribu india: «¿por qué matan al bisonte?». La profesora responde: «no lo sé. Tenían que vivir. [Pausa.] Tú comes *hamburguesas*, ¿no?».

Varios días después, leyendo un texto sobre la cultura puritana, la profesora dice: «la palabra es "económico". ¿A qué se refiere?». Un niño mira la página, y luego dice: «¿a ganarse mejor la vida?». La profesora echa también un vistazo a la página, y dice: «sí, a ganar dinero». [...]

LA «POSIBILIDAD» COMO TEMA DOMINANTE

Lo que surgía como un tema dominante en esta escuela era el sentido de *posibilidad*. Aunque en todas las escuelas vi tablones de anuncios o planes para celebrar las fiestas nacionales, como el día de Colón y el nacimiento de Lincoln, en la escuela de clase media había una mayor cantidad de este tipo de actividades patrióticas, más que en ninguna otra escuela de nuestro estudio. Los alumnos ponían en escena más obras de sabor patriótico que en cualquier otra escuela (un ejemplo era la obra de quinto, *An All American Thank You*). Los alumnos de segundo curso empiezan el día con lo que constituye una introducción inusualmente patriótica al voto de lealtad: «rendiremos homenaje y respeto a la bandera de nuestro país». La educación, en particular, parece aceptarse como algo importante, en realidad como algo vital, para la capacidad de conseguir un trabajo o entrar en la universidad. Había el sentimiento de que si se trabaja *duro* en la escuela (y en la vida), se llegará más lejos. Una actitud destacada expresada por los niños en las entrevistas y en otros lugares era la ansiedad respecto de los exámenes y las notas. Excepto dos, todos dijeron que sí, que iban a ir a la universidad, aunque no sabían a cuál. Este sentimiento de posibilidad también surgió en las respuestas de los niños cuando les pregunté si podrían ser cualquier cosa que quisieran cuando crecieran. La mayoría de los estudiantes (14 de 20) dijeron que sí. Cuando pregunté de qué dependería, obtuve los siguientes tipos de respuestas: «depende de lo inteligente que seas»; «de si tus notas son lo bastante buenas»; «de las notas. Hay que ir a la universidad»; «todo sea por la educación». Tres de los cuatro que habían dicho que *no* serían capaces de ser cualquier cosa que quisieran, dijeron que era porque «no sabría lo suficiente»; «mis notas podrían no ser lo bastante buenas», y «no iría a la universidad».

Parece ser que el conocimiento en esta escuela es más conceptual que en las escuelas de clase trabajadora, en el sentido de que es menos una cuestión de hechos y habilidades y más de «contenidos» tradicionales. En este sentido, es el conocimiento y la información procedente de fuentes socialmente aprobadas. Es también, como dijo Horace Mann, una posesión. La información, los hechos y los datos pueden acumularse e intercambiarse por buenas notas y la universidad o un trabajo. Aquí el conocimiento, sin embargo, no suele ir acompañado de biografías o actividades de exploración de los alumnos y, por tanto, está divorciado de los procesos de descubrimiento personal (como, de hecho, ocurre también en las escuelas de clase trabajadora). Sin embargo, en esta escuela hay un sentimiento de posibilidad: el conocimiento escolar tiene un valor real, si se tiene el «suficiente».

Escuela profesional para familias acomodadas

Esta escuela de un barrio residencial cercano, está rodeada por grandes pinos. Detrás hay columpios, un patio de recreo y, más allá, dos grandes campos de juego con césped. El edificio principal fue construido en 1911; tiene un ala moderna de estilo rural, construida hace quince años. El tamaño

de las casas que hay a lo largo de la calle varía: algunas quedan alejadas de la calle, con grandes extensiones de césped y largos caminos particulares para los coches; son las más grandes y tienen hasta 25 habitaciones (contadas desde la calle). Otras son más pequeñas, con terrenos de menor tamaño. Dentro de la escuela hay vitrinas en cada vestíbulo, donde se muestran trofeos, esculturas modernas, trabajos de los niños, y, en una, instrumentos musicales antiguos. Hay grandes y mullidos sofás en algunos rincones del edificio en los que los niños a menudo se sientan a leer o trabajar. Los tablones de anuncios están repletos de dibujos de los niños, así como de mapas y escritos, y son brillantes y atractivos. Cada clase, desde el jardín de infancia hasta el tercer curso, tiene una alfombra delante. El director dijo que quería que su escuela tuviera una «atmósfera familiar», donde «conocemos y cuidamos a todos los niños».

Según varios de los profesores, este director fue el único de los del distrito que «plantó cara al supervisor del consejo de educación» (durante el período de nuestro estudio dimitió —temporalmente, pues luego volvió— porque el supervisor había negado la plaza a un profesor que él había recomendado vivamente). Una mayoría de los profesores de la escuela proceden de la clase media o alta; en general proceden de distintas partes del estado. Excepto tres, todos son mujeres, la mayoría de ellas casadas con profesionales o con hombres de negocios. Por ejemplo, una profesora de quinto curso estaba casada con un corredor de bolsa; otra, con un abogado; una profesora de segundo estaba casada con un «contable que tenía un máster de empresa»; la otra, con un psicólogo.

Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares

La mayoría del personal a quien entrevisté en esta escuela se refería al conocimiento escolar como algo que implicaba creatividad y descubrimiento individual, «ideas importantes» o actividad personal por parte del estudiante (como en el uso del equipo de ciencias o de matemáticas).

En respuesta a mi pregunta de qué conocimiento era más apropiado para sus estudiantes, una de las profesoras de quinto dijo: «mi objetivo es hacer que los niños aprendan de la experiencia. Quiero que piensen por sí mismos». También expresó el deseo de que «trataran de dar sentido a su experiencia».

Pregunté a otra profesora de quinto (que no estaba de acuerdo con que se la observara) qué era más importante en la educación social (su especialidad). Me dijo: «es aprender a pensar. Yo uso la técnica de plantearles preguntas [para hacer que piensen]». El director dijo que los estudiantes no deberían limitarse a «vomitar» hechos, sino que tenían que «sumergirse en las ideas». También añadió que la creatividad y el desarrollo personal eran objetivos importantes para los niños de su escuela.

El currículo y el currículo-de-hecho

Se supone que el conocimiento matemático procede del descubrimiento y de la experiencia directa. Las actividades que yo observé en la enseñanza de las matemáticas incluían la elaboración de una película sobre el sistema métrico, medir los perímetros de sus propios dibujos e inventar preguntas para formular a otros sobre dichos dibujos, recoger datos en encuestas y llevar a cabo otras investigaciones empíricas con objetos como cubos y escalas. La profesora dice que «todas» las páginas del libro de matemáticas se refieren a modelos matemáticos. Me contó que el editor tenía duplicados de esas páginas y que ella utilizaba «muchos de ellos».

También pretende que el conocimiento científico en su clase sea producto de la experiencia de los niños y de sus intentos de descubrirlo por ellos mismos. Los cursos de cuarto, quinto y sexto utilizan el *Elementary Science Study* (ESS), donde en los típicos problemas de quinto se pide a los niños que experimenten a su manera con materiales como el aluminio o el cobre y varillas de cristal para descubrir las propiedades de los materiales (por ejemplo, cuál se calienta más deprisa).[4] La profesora dijo que el valor del enfoque ESS consiste en que «pueden pensar sobre lo que hacen». Y añadió: «les doy una experiencia práctica para que puedan sacar sus propias conclusiones. No importa si [lo que ahí encuentran] es verdad o no; les reúno, y lo importante es comentar sus ideas». En quinto observé que la profesora respondía a menudo a las preguntas de los niños del tipo de «no lo entiendo», o «¿cómo debo hacerlo?», o «¿qué significa?» con respuestas como «decídelo *tú*», «¿tú qué *crees*?», o «prueba a ver si es cierto», «¿tiene *sentido*?» y «descúbrelo por ti mismo».

Al menos una vez al día la profesora propone a los niños una actividad de escritura creativa. Muchos de ellos parecen interesados en esos proyectos y la profesora nos dijo que algunos siguen escribiendo por se cuenta. Un niño negro, uno de los tres alumnos de la clase que procedían de familias trabajadoras, me dijo que él edita un periódico y que escribe «una revista» durante el fin de semana. Otro chico, que leía un libro de C. S. Lewis, me dijo, cuando le pregunté si le gustaba: «es muy bueno, pero no escribe muy bien; usa demasiados "y"». Cuando la profesora pidió a la clase que decidiera cómo reunirse y puntuar una historia corta denominada «Wally la sandía», varios niños dijeron al empezar la actividad: «¡estupendo!», «¡qué divertido!», y uno añadió: «¿podemos *cambiarla* [la historia] sólo un poco?».

4. Los objetivos establecidos del *Elementary Science Study* son los de fomentar en los niños el uso de materiales científicos para encontrar respuestas a sus propias cuestiones de su propia manera. El énfasis no se pone en la enseñanza de una serie de conceptos científicos o en la creación de prodigios científicos, sino en experiencias relativamente no estructuradas que destacan la «implicación activa, la libertad para perseguir los propios intereses, la imaginación y la individualidad». Los materiales están orientados para «desarrollar individuos independientes, autónomos y en continua actualización». Véase Hal (1972) y Educational Development Center (1971).

En algunas clases de segundo y tercero observé materiales del programa *Science. A Process Approach* (SAPA) en las estanterías. Cinco de las ocho profesoras de tercero dijeron que no usarían esos materiales, sino que lo prepararían «por sí mismas» o «de una manera informal»; las otras tres dijeron que utilizarían los materiales SAPA.

Aunque se pretende, por tanto, que el conocimiento sea el resultado de la actividad, el pensamiento y la creatividad personales, hay múltiples restricciones para ello. El profesor, por ejemplo, pregunta a menudo cuál es la «respuesta correcta», sobre todo en matemáticas, donde «las respuestas correctas» forman parte del sistema de manipulación de números. Y en ciencias y matemáticas, el trabajo debe adaptarse empíricamente a la realidad (por ejemplo, se debe medir con precisión y las respuestas deben encajar con precisión en la realidad físicamente observable: lo que se mide). Además, en esta clase un compañero o compañera deben «verificar» los «datos» de ciencias y matemáticas antes de entregarlos.

Otro tipo de restricción aparece en los programas de lectura publicados para la enseñanza individualizada que constituyen la base de los programas de lectura a partir de cuarto curso en esta escuela (y en la escuela de elite para ejecutivos). Observé que en quinto curso se disponía de, y se utilizaban de manera constante, los siguientes programas: colección EDL *Listen and Think*; SRA *Power Builder*; SRA *Reading Laboratory*; *Reading for Concepts; The Yearling*.[5] Mientras que la mayoría de estos programas de lectura intentan llevar a los niños al pensamiento conceptual de un tipo u otro (es decir, analizando historias, leyendo para extraer las ideas principales), todos ellos están muy sistematizados y casi siempre hay «respuestas correctas». Estas respuestas han sido determinadas por los diseñadores del programa y no por los niños. De hecho, un problema que me planteó una profesora de quinto era que algunos de los niños solían responder a las preguntas sobre la base de lo que *pensaban* sin volver a mirar la historia. Ella tenía que recordarles a menudo que «volvieran a mirarla».

La colección de ciencias sociales utilizada en la escuela (y en la escuela de elite para ejecutivos) era la de Allyn y Bacon, *Concepts and Inquiry Program*. Destaca lo que denomina aprendizaje de «conceptos superiores». A diferencia de la colección utilizada en las escuelas de clase trabajadora y clase media, comenta extensamente temas como la clase social, el poder de las ideas dominantes y «las visiones del mundo contrapuestas». El currículo de quinto está concebido para abarcar las civilizaciones antiguas (por ejemplo, Sumer, Grecia y Roma antiguas) y Latinoamérica. En este curso de quinto se dedican de ocho a diez meses a Sumer y las civilizaciones antiguas. La guía del profesor destaca de manera repetida que «el aprendizaje conceptual nunca debe degenerar en la memorización seguida de la aburrida repetición de los hechos, estilo papagayo» (*Ancient Civilization*, p. 3). En esta guía se enumeran 30 «objetivos de rendimiento» para el área de ciencias sociales de cuarto y quinto. Aunque se denominen objetivos de «rendimiento», casi todos son conceptuales, más que de comportamiento.

5. La lectura en las escuelas de clase trabajadora y de clase media no era individualizada en ningún nivel; sin embargo, utilizaban una serie de lecturas *programadas* (*Sullivan Programmed Readers*) en los primeros cursos. Excepto el SRA, ninguno de los programas de lectura mencionados en la escuela profesional estaba en ninguna de las escuelas de clase media o de clase trabajadora. En todas las clases que visité había un juego de SRA. Los de las escuelas de clase trabajadora decían que no los utilizaban. Una profesora de una de las escuelas de clase trabajadora me dijo que ella no lo utilizaría «porque los niños hacían trampa». En la escuela de clase media, una profesora utilizaba su SRA *Power Builder* y otros juegos de habilidades del SRA que había obtenido mintiendo, informando al Estado de que tenía más estudiantes de los que tenía en realidad. Dijo que ella hacía que los chicos lo utilizaran una vez a la semana porque «es divertido y les gusta». Pregunté a otros cuatro profesores de los cursos de cuarto y quinto de la escuela de clase media y me dijeron que no utilizaban el SRA; una profesora dijo: «es demasiado problemático».

A continuación se dan algunos objetivos de rendimiento típicos para las clases de cuarto y de quinto: «comprender el papel del ahorro, el capital, el comercio, la educación, el trabajo cualificado, los directores cualificados y factores culturales (creencias religiosas, actitudes hacia el cambio) en el proceso de desarrollo económico»; «comprender el poder de las ideas dominantes»; «entender que las ideas dominantes de la cultura occidental proceden en gran medida de dos culturas anteriores: la judaica y la grecorromana»; «saber lo que se entiende por las dos visiones del mundo de la civilización occidental y percibir sus implicaciones»; «Distinguir una economía mixta de un sistema totalitario e identificar a Estados Unidos como una nación con una economía mixta y a la (antigua) Unión Soviética como una nación con un sistema totalitario»; «dada una descripción de la estructura de clases y de la tensión entre éstas, explicar la idea de lucha de clases como en la república romana» (guía del profesor, pp. 8-12).

Los estudios de ciencias sociales en la clase de quinto que observé implicaban un cierto análisis del texto, pero la profesora ponía el énfasis en la elucidación artística, gráfica, dramática y escrita de los artefactos e ideas culturales de los sumerios y los antiguos griegos. La profesora decía que utilizaba los libros «básicamente como un recurso». Hacía que los niños «los leyeran y los resumieran» y lo utilizaba como una guía para actividades de investigación y discusión. Pero, decía, que la mayoría de sus ideas para dichas actividades procedían de otras fuentes. La clase cocía en arcilla réplicas cuneiformes, escribía historias y obras, y creaba murales sobre la división del trabajo en las sociedades antiguas. Dichas actividades se vieron apoyadas y facilitadas cuando algunas familias llevaron a sus niños a ver la exposición de Tutankamen y un niño que había visto una versión diferente de esta exposición en París llevó los catálogos a clase para poder compararlas.

La profesora dijo que ella tenía que dedicar mucho tiempo a comentar los acontecimientos actuales, ya que «son muy testarudos y, además, les gusta». En cada grupo de cuatro pupitres había un «capitán de noticias» que asignaba el tema de la semana y cuyo trabajo consistía en traer ejemplos de noticias. Los niños a menudo escribían «editoriales» y las paredes estaban llenas de noticias sobre los conflictos laborales, la inflación, un accidente en una central nuclear y la energía solar.

Durante una discusión observé que la profesora explicaba que algunas personas creen que la energía nuclear es peligrosa. Luego añadió, refiriéndose al uso del carbón:

> P: Sí. Contamina. Es un círculo vicioso y nadie sabe cuál es la solución. Sabemos que necesitamos fuentes alternativas de energía. ¿Qué ocurriría si no *tuviéramos* energía? [Y entonces ellos iniciaron una discusión sobre

cómo sería la vida «si no tuviéramos energía», es decir, sin carbón, sin petróleo ni electricidad.]

Pregunté después a la profesora su opinión sobre la discusión de cuestiones polémicas, al observar que ella, de hecho, había rehuido una discusión sobre posibles responsabilidades sociales, y se decía que había suprimido las noticias perjudiciales para la industria nuclear. Ella lo confirmó. Le pregunté por qué. Se calló durante un rato, y luego dijo: «un año yo tuve en mi clase al hijo del supervisor, al hijo del alcalde y a la hija del presidente del consejo de educación; ¡todos a la vez! *Realmente* tenía que mirar lo que decía; durante todo el año». Luego indicó que no quería comentar más la cuestión. [...]

EL NARCISISMO COMO TEMA DOMINANTE

Un tema dominante en esta escuela era lo que yo denomino *narcisismo* o individualismo extremo. Surge, por ejemplo, en la importancia que se da en clase a pensar por uno mismo, a la externalización, a los proyectos creativos de todo tipo (lo cual es consecuencia de la tendencia a la enseñanza individualizada), al descubrimiento personal concebido por los programas de ciencias y matemáticas, y al énfasis manifestado por el director y las profesoras sobre el desarrollo personal y la creatividad como objetivos importantes de la educación. La importancia de la expresión individual era patente en la obra que representaron los de sexto. La habían escrito varias niñas de la clase y era extremadamente divertida. Cito algunas de mis notas:

> Es una obra original escrita por algunas niñas de sexto A. Me ha sorprendido. Es el individualismo de clase media-alta llevado al extremo. Realmente lo han representado de una manera histriónica, divirtiéndose al hacerlo, y es muy ingeniosa y divertida. Parodia a unas niñas tontas que flirtean con chicos y son «encantadoras», pero no actúan con inteligencia. Trata de un Rey Naranja y una Reina Rosa, que dan órdenes a los niños («campesinos») de su entorno sin decirles por qué y que tienen un gran poder para distribuir sus tareas. Se les dice a los campesinos que vayan a buscar algo. Pero no se les dice qué se supone que tienen que buscar. El problema se resuelve cuando una niña decide que van a matar al rey y a la reina, que «de todas formas, morirían de odio». Algunos papeles se invierten, con niños representando a niñas y niñas representando a niños. Cuando estaba sentado al lado de la profesora de quinto viendo la obra y riéndome, ella me dijo: «usted se divertiría aún más si *los conociera*. Cada uno de ellos tiene *esa* personalidad». Durante la comida en la sala de profesores, la profesora dijo: «sí [es buena]. Pero siempre se está limitado cuando ellos [los niños] escriben el guión».

Además del énfasis que se ponía en la escuela en el desarrollo y la expresión individuales se hacía hincapié (en menor medida) en lo que denominaré «humanitarismo» o «ideales liberales». El director concluye su alocución matinal diaria por megafonía diciendo: «haced algo bueno por alguien hoy». En el despacho hay una «caja de buenas obras», y los viernes se distribuye un

certificado al niño o niña que haya hecho la mejor obra por «alguien que la necesite». Como en la escuela de elite para ejecutivos, se recoge ropa y alimentos «para los pobres». La colección de ciencias sociales aspira a ser honesta con la sociedad, reconociendo las clases sociales, las ideas dominantes y los conflictos de clase. Es también la más «liberal»: al reconocer el conflicto social, por ejemplo, surgen buenas razones para la lucha social, los sindicatos y la legislación sobre derechos civiles. Hay un libro de texto de cuarto curso dedicado íntegramente a analizar *el prejuicio y la discriminación* (como reza su propio título). Casi la mitad de los niños (8 de 20) expresaron, en las entrevistas, una actitud de antagonismo hacia «los ricos». En cada caso, pregunté a los niños si creían que pertenecerían a la clase pobre, media o rica cuando fueran mayores. Después de haber respondido, ocho añadieron comentarios como «los ricos son codiciosos» y «mimados». «Tienen todo lo que quieren; conozco a un niño al que cada dos años le compran una bicicleta nueva de diez marchas». Los niños ricos son «unos esnobs». La niña que dijo eso señaló a otra que estaba en el vestíbulo, que «viene a la escuela con su chófer» y que «¡lleva manguitos!». Luego, otro estudiante señaló a un chico que es «tan rico que cree que puede "pasar" de todo. ¡Tiene dos *ascensores* en su casa!». Una niña, cuyo padre y cuya madre eran médicos, dijo: «no *quisiera* ser rica. Los ricos no tienen que trabajar, y a mí *me gusta* trabajar».

Muchos de esos hijos de profesionales acomodados no están nada seguros de que puedan ser lo que quieran cuando crezcan y el futuro no les resulta nada certero. Sólo la mitad de ellos creían que podrían ser lo que quisieran; aunque todos, excepto uno, estaban seguros de que irían a la universidad. Casi todos querían ir a una «buena universidad». Todos me dijeron que para ser lo que uno quiere «realmente hay que esforzarse» y «hay que ir a la universidad adecuada». Un niño dijo: «es cuestión de suerte. Se necesita mucha suerte, ¡es increíble!». Varios decían que querían realizar su «potencial». Dos de ellos dijeron que querían ser «conocidos» y hablaban de lo mucho que eso costaba (por ejemplo, «vas y le pides ayuda a la profesora aunque no la necesites»). Un niño negro de clase trabajadora dijo que lo que uno sea dependerá de «las notas y de si vas a la universidad». Creía que probablemente *no iría* a la universidad. No tendría dinero: «ya estoy *arruinado* ahora», añadió.

Parece que el conocimiento en la escuela profesional para familias acomodadas no es sólo conceptual, sino que está abierto al descubrimiento, a la construcción y a la elaboración de significados; no viene siempre dado. El conocimiento consiste a menudo en conceptos e ideas que hay que utilizar para dar sentido, y eso implica un valor personal. Aunque el conocimiento puede derivarse de la creatividad personal y del pensamiento independiente, hay límites y directrices sobre lo que se consideran respuestas válidas. El conocimiento tiene objetivos individualistas, pero también puede ser un buen recurso social. Es analítico y más realista respecto a la sociedad que en las escuelas de clase media y de clase trabajadora. También se da a los niños una buena dosis de dos ideologías sociales dominantes: que el propio sistema se hará más humano preocupándose por los menos afortunados, y que son los individuos, y no los grupos, quienes hacen la historia.

Escuela de elite para ejecutivos

La escuela es un hermoso edificio de estilo colonial, con un gran pórtico blanco en la parte delantera. Fue construida originalmente en 1929, se añadió un anexo en 1949, un segundo en 1956, y una nueva biblioteca en 1972. El edificio se halla alejado de la calle, separado de ésta por una amplia extensión de césped con varios árboles y arbustos. La puerta tiene unos hermosos adornos de latón, al igual que el despacho del director y la sala de profesores. Cada clase tiene armarios de roble con puertas de cristal biselado. Las ventanas de la clase brillan. Hay un área de juegos de cemento en la parte de atrás, y en la de delante, dos grandes campos de juego de hierba y una pista de carreras. El director está empeñado, con algunos de los padres, en la construcción de un «patio de recreo con suelo de caucho». La mayoría de las viviendas situadas en las calles cercanas a la escuela son grandes propiedades, parcialmente ocultas por el follaje y con largas entradas para los coches.

A raíz de una reciente orden estatal para integrar las escuelas de la ciudad, un consejo de educación planificó el traslado de los estudiantes de una escuela —en la que había una mayoría de negros y de blancos de renta baja— a otras, a las que acudirían en autobús escolar. Algunos de los estudiantes fueron destinados a la escuela de elite para ejecutivos. El plan se retiró cuando los padres de la escuela de elite amenazaron con sacar a sus hijos de ésta y llevarlos a escuelas privadas. Cuando este texto se publique, todas las escuelas elementales de la ciudad estarán integradas, excepto la escuela de elite para ejecutivos: no habrá traslados ni autobús escolar; la escuela en la que predominaban los niños negros y de rentas bajas se cerrará, y sus alumnos tendrán que acudir andando a otras escuelas (la más cercana está a más de un kilómetro y medio). No habrá niños negros ni de renta baja en la escuela de elite. Una de las profesoras, a la que yo estaba observando, me dio sus razones acerca de las acciones de los padres. Dijo: «era una cuestión de clase, no de raza. Ellos [los padres de esta escuela] no querían a *ningún* niño pobre aquí. No querían problemas de disciplina. Y no querían que bajara el nivel [de rendimiento] y ello perjudicara a sus hijos. Yo enseñé allí una vez», añadió, refiriéndose a la escuela que se iba a cerrar, «¡y allí no puedes enseñarles *nada*! ¡Siempre están en Babia! Y los padres no se preocupan por su educación. Un padre, que era fontanero, me dijo: "bueno, si ser fontanero es lo bastante bueno para mí, también lo será para mi hijo. ¿Para qué tendría que ir a la universidad?"».[6]

Muchos de los profesores de la escuela de elite proceden de clases sociales medias y altas. Una profesora mayor hablaba de su primer año de enseñanza, diciendo que le gustaba tanto que incluso nunca había hecho efectivos los talones de su sueldo, sino que los guardaba en un cajón (por entonces vivía con sus padres). Todos los profesores eran mujeres excepto el de gimnasia. La mayoría estaban casadas con profesionales o con hombres de negocios (por ejemplo, con médicos, ejecutivos de seguros...).

6. El Consejo de Educación negó mi solicitud de incluir en este estudio (es decir, en 1978-1979) a la escuela que poseía la mayoría de niños negros y de niños blancos de rentas bajas.

Todas las profesoras con las que hablé consideraban a sus estudiantes como de un estatus social superior al suyo. Una de ellas comparó la parte de la ciudad donde vivía con aquélla, diciendo que ella vivía en un barrio como el de la otra escuela [la escuela profesional para familias acomodadas], que es «más variado». Otra profesora dijo: «estos chicos son triunfadores. Saben lo que son; hay una estructura de clases en esta sociedad y estos niños están arriba. Y esta gente sabe lo que quiere para sus hijos. Y algunos de ellos saben de dónde vienen; especialmente los que se han abierto camino». Otra profesora añadió: «lo llevan en los genes. Son guapos, como sus padres. Incluso *parecen* ejecutivos». Una profesora de tercero dijo: «son triunfadores. Y algunos lo consiguieron casándose». Una de primero apuntó: «están arriba, y es una cuestión de educación». «¿De educación?», pregunté. «Es la forma de hablar, de vestir; incluso las madres están bien educadas —respondió—. ¡Y gobiernan la ciudad!»

LO QUE DIJO EL PERSONAL DE LA ESCUELA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES

Cuando les pregunté a las profesoras de quinto y de segundo de esta escuela qué conocimientos eran importantes para sus estudiantes, la mayoría se refirieron a procesos intelectuales, como el razonamiento y la resolución de problemas. Una dijo: «irán a las mejores escuelas, y tenemos que prepararles para ellas». Otra añadió: «no es una cuestión simplemente académica; necesitan aprender a pensar. Tendrán trabajos importantes y necesitan ser capaces de pensar las cosas con detenimiento». Cuando le pregunté a una profesora de segundo, a la que estaba observando, cuáles eran los conocimientos apropiados para sus estudiantes, me dijo: «necesitan aprender las cuestiones básicas. Estamos insistiendo en ello ahora». «¿Las cuestiones básicas?», le pregunté. «Sí, a pensar y escribir correctamente.» Al referirse a la ciencia, una profesora de quinto dijo: «intento enseñarles a crear un ambiente donde puedan resolver problemas: manipular variables y resolver un problema».

El supervisor de las escuelas, titulado en Educación por la Universidad de Harvard, estaba intentado instituir un «programa de filosofía para niños» en la escuela, cuyo propósito sería «enseñar a los niños a pensar y razonar correctamente y a llegar a conclusiones válidas».[7] Los profesores de quinto de esta escuela dijeron que habían sido instruidos por el supervisor para desarrollar una «olimpiada de la mente»: una competición de «preguntas abiertas» para las cuales no había «respuestas establecidas». (Eso complementaría las olimpiadas deportivas que realizaban los de quinto curso [en esta escuela y en la de los profesionales acomodados] al final del año, tras acabar su estudio de la antigua Grecia. Aquel año concreto las olimpiadas deportivas incluían carreras de cuádrigas, una ceremonia de encendido de la antorcha preparada por algunos niños, y carreras finales para la competición anual en pista y campo. Se darían medallas de oro y de plata.)

7. Véase la crítica de Hugh Munby (1979) del programa que apareció en *Curriculum Inquiry*, 9, 3.

EL CURRÍCULO Y EL CURRÍCULO-DE-HECHO

La profesora de quinto que enseñaba matemáticas dijo que su objetivo en este tema era el desarrollo de razonamiento matemático. Explicó que las «exigencias» de «completar el currículo» no le dejaban tiempo para que los niños «exploraran» con elementos manipulables. Dijo también que intentaba enseñar matemáticas como «un proceso de toma de decisiones». Por ejemplo, presentando un nuevo tipo de problema de división a su clase, pregunta: «¿cuál es la *primera* decisión que tomaríais si se os presentara este tipo de ejemplo? ¿Cuál es la primera cosa que tú *pensarías*, Craig?». Craig dice: «encontrar mi primer cociente parcial». Ella responde: «sí, ésa sería tu primera decisión. ¿Cómo lo harías?». Craig lo explica, y luego ella añade: «muy bien, vamos a ver qué tal funciona». Normalmente, pide a los niños que expliquen por qué sus respuestas son correctas o equivocadas, y que digan cómo saben o cómo han encontrado la respuesta. A menudo dice a su clase: «si pensáis con lógica [o racionalmente] sobre ello, podéis deducirlo». De hecho, en todas las clases de matemáticas que observé, la profesora planteaba a su clase preguntas que les exigían manipular variables hipotéticas para resolver el problema.

La ciencia es otro tema en el que se destacaba un proceso intelectual como el razonamiento. El director decía que se «exigía» que todos los profesores de la escuela utilizaran un programa científico. Las profesoras de quinto y de sexto utilizaban el ESS. Según el director, el resto de profesores de la escuela utilizaban el programa *Science. A Process Approach* (SAPA), concebido para la enseñanza actual, que es «intelectualmente estimulante y científicamente auténtica». Este programa se concentra en los procesos implicados en el razonamiento científico y hay un «desarrollo intelectual progresivo con cada categoría de proceso». Se espera que los niños aprendan cosas como a deducir los mecanismos internos de las plantas, cómo establecer y verificar hipótesis sobre el comportamiento animal y cómo realizar experimentos sobre las acciones de los gases.[8] Una profesora de segundo a la que yo observaba dijo que le gustaba el programa porque «está integrado y organizado. Y te dice exactamente qué tienes que hacer».

Si bien en esta escuela se utilizaba la misma colección de ciencias sociales que en la escuela profesional para familias acomodadas, observé que la enseñanza de dichas ciencias en las clases estaba organizada de una manera más académica (rigurosa) que en la escuela profesional, seguía más de cerca los temas de discusión planteados por el texto e incluía una gran cantidad de investigación independiente en las bibliotecas, pero muy poco trabajo creativo o artístico. La profesora de ciencias sociales de quinto dijo que basaba su enseñanza en los temas de discusión del texto y las guías de estudio del distrito, así como en las actividades propuestas por diez «paquetes de estudio individual».

La guía de ciencias sociales de quinto para el distrito la habían escrito la antigua profesora de quinto curso de la escuela y el experto en ciencias sociales del distrito. La misma profesora había escrito también los paquetes de estudio individual sobre actividades de investigación y escritura para temas de quinto (de los que no se disponía en la escuela profesional). La guía del distrito para las unidades de quinto sobre Grecia y Roma antiguas establece la lógica del curso de estudio: «al conocer mejor los problemas del pasado y las condiciones humanas que causaron dichos problemas, quizá podamos evitar lo que Arnold Toynbee ha señalado: "diecinueve de veintiuna civilizaciones han muerto por causas internas y no por conquistas. Cuando estas civilizaciones decayeron no había bandas tocando ni banderas ondeando. Ocurrió lentamente, en el silencio y en la sombra, cuando nadie lo advertía"» (p. 2). La guía toma muchas de estas preguntas y actividades de la colección Allyn y Bacon.

8. La cita y las descripciones están tomadas de Mayor (1972). Véase también American Association for the Advancement of Science (1972).

El conocimiento de las ciencias sociales era más sofisticado, complejo y analítico que en las demás escuelas. La profesora de ciencias sociales que yo observé decía que intentaba que los niños manejaran los «conceptos importantes». Los siguientes son ejemplos de preguntas del texto que planteaban los niños y que yo oí comentar en clase: «las comedias griegas a menudo se mofaban de los líderes populares. ¿Sería esto posible en una sociedad que no fuera libre? ¿Puedes pensar en algún efecto negativo que esto pudiera implicar? ¿Y en alguno positivo?»; «veamos la palabra "imperialismo"; ¿qué efectos del imperialismo son positivos, y cuáles negativos?» (p. 41); «¿se equivocaron los atenienses al condenar a Sócrates por sus creencias? ¿Esperarías que una persona fuera condenada a muerte por sus ideas en una democracia? Explícalo» (p. 51); «había dos clases principales en la primera república romana. Estaban los nobles, los *patricios* ricos. Y el pueblo común, o la *plebe*. ¿Esperarías que estas clases fueran a entrar en conflicto?... Busca algo sobre la lucha entre la plebe y los patricios en el año 494 a.C. La plebe se declaró "en huelga". ¿Qué derechos y amparos consiguió como consecuencia?» (p. 80).

El conocimiento de las ciencias sociales en esta escuela también implicaba un reconocimiento explícito de la clase social en la historia antigua. Por ejemplo, el texto identificaba, y los estudiantes comentaban, lo que denominaba una «clase dirigente» en la sociedad antigua. En cada capítulo, excepto en dos sobre la civilización griega y romana, aparecía el título «las clases en la sociedad» (en el que se identificaban conceptos relevantes). Entre las preguntas que oí comentar en clase se contaban: «¿qué conflictos de clase tuvieron lugar?» (*Greek and Roman Civilization*, p. 74), y «¿cómo se vio afectada la estructura de clases por los cambios en la propiedad después de las Guerras Púnicas?» (p. 74).

No sólo los libros de texto, sino también los paquetes de estudio individuales, incluían un reconocimiento explícito de las clases sociales. Había dos paquetes de quinto para el estudio independiente de América Latina. Uno era sobre geografía y el otro se denominaba «Clase y cultura». Algunas preguntas eran las siguientes: «supongamos que eres un miembro de la clase alta o de la clase baja de América Latina. Escribe "la historia de tu vida". Incluye la historia del grupo al que perteneces. ¿Dónde naciste? ¿Cómo eran tus antepasados y tus padres? ¿Pertenecerás siempre a esta clase social? ¿Cómo es tu vida diaria?».

Dispersas a lo largo de toda la guía del profesor hay referencias a otras

clases sociales, como, por ejemplo, «las clases inferiores» o «las clases comunes». Por ejemplo, «el gobierno por parte de las clases inferiores, ignorantes y fácilmente influenciables, llevó a graves errores de juicio como el de la expedición de Siracusa» (guía de profesores, *Greek and Roman Civilization*, p. 55). «Cualquiera que fueran sus puntos de vista políticos, Pericles no era un imitador del "hombre común". Fue precisamente esta restricción, control y racionalidad lo que le hizo un líder valioso. Así lo atestigua la situación que se dio después de su muerte, cuando los "hombres comunes" se convirtieron en los líderes de Atenas: la racionalidad, dirección y sensatez que habían caracterizado la política en los días de Pericles se evaporaron de repente, dando paso a una asamblea caótica, fragmentada e impulsiva encargada de elaborar la política» (guía del profesor, *Greek and Roman Civilization*, p. 39). Sin embargo, es interesante señalar que, mientras la colección es bastante explícita sobre las clases sociales en Grecia y Roma antiguas (y en Sume), y un texto de sexto denominado *The Challenge of Change* es también bastante explícito sobre las divisiones sociales en la historia de Europa («las clases superiores eran la alta burguesía, los nobles, los obispos»; las «clases medias» eran «la burguesía o los mercaderes, los comerciantes, los pequeños terratenientes, los abogados, los médicos y los clérigos» y las «clases inferiores eran los pequeños granjeros, los trabajadores, los pobres») (p. 29), la colección no comenta las clases sociales de la misma manera en el libro de historia norteamericana de cuarto, y no aparece ninguna división de la sociedad estadounidense en clases sociales.

Si bien el conocimiento de ciencias sociales de la clase tiende a ser *analítico*, ni el texto ni la mayoría de los comentarios de la materia eran *críticos* con respecto a la estructura de clase o a la distribución de poder y riqueza. En cambio, daban un elevado valor a lo «natural» o «intemporal», volviendo, de hecho, a la antigua Grecia. Hubo ocasiones, sin embargo, en la clase de la profesora de quinto que enseñaba matemáticas, ciencia y salud, pero no ciencias sociales, en que las discusiones eran «casi» críticas; es decir, la profesora a menudo preguntaba a los niños *por qué* las cosas se hacían o sucedían de una cierta manera, a pesar de que ello pareciera *irracional*. Por ejemplo, después de mostrar a la clase una película de cómo se hacía un pastel de «crema» Morton casi completamente con productos químicos, la profesora preguntaba: «¿por qué las empresas ponen productos químicos en los alimentos, cuando disponemos de ingredientes naturales?». El siguiente extracto de una discusión en la clase de esta profesora proporciona un ejemplo más de su empeño en que sus alumnos tuvieran un pensamiento crítico respecto a un problema social. Habían aparecido en las noticias las huelgas de los trabajadores de prensa, de sanidad y de los camioneros. Como deberes, los niños habían leído en sus *Noticias Escolares* una historia sobre una huelga de profesores.[9]

9. Es interesante destacar que, durante la misma semana, en una clase de quinto de la escuela de clase trabajadora vi copias de *Mis lecturas semanales* en los pupitres de varios niños. En la cubierta había conductores de camiones en huelga, y el título del relato principal preguntaba: «¿tienen derecho los trabajadores a la huelga?» (el artículo sugería que sí). Pregunté al profesor si había utilizado aquel material en su clase, y respondió: «no, algunos de ellos empezaron el crucigrama, pero no lo terminaron».

P: Bien, supongamos que yo soy la directora, y vosotros me pedís un ascenso y yo no quiero dároslo. ¿Qué haríais entonces? ¿David?
A: Las huelgas *no* son una buena idea: siempre hay gente afectada. Los estudiantes no aprenden si los profesores hacen huelga.
A: Las empresas no obtienen beneficios si los trabajadores hacen huelga.
P: Te estoy preguntando para ayudarte a pensar sobre ello. No digo que no esté de acuerdo contigo.
A: Es algo contradictorio. Pongamos, por ejemplo, la huelga de periódicos. Un trabajador puede tener una familia que mantener, pero sin periódicos no sabemos nada, como dice David.
P: Pero ¿qué pasa si realmente crees...?
A (Interrumpiendo a la profesora) : Si realmente lo crees, debes hacerlo.
A: No. A los estudiantes les perjudicó la huelga de los profesores. (Empieza un monólogo sobre cómo los profesores no deben ir a la huelga porque perjudican a la gente. La profesora finalmente pregunta a otro estudiante.)
A: Los trabajadores dicen: «creo que merezco un aumento por construir coches realmente buenos». Pero los directores están contra las huelgas. Dicen: «los trabajadores sólo trabajan ocho horas y yo trabajo doce. ¿Por qué yo *no debería* ganar más?
P: Muchos de vosotros os preocupáis por la gente. Pero supongamos que tenéis un jefe que realmente se aprovecha de vosotros; ¿qué pasa entonces?
A: Yo, probablemente, *intentaría* encontrar otro trabajo. ¡No me quedaría con un tío como ese!
P: Quiero que penséis en ello. No tenemos más tiempo para comentarlo. Yo soy la jefa...
A: Tú siempre eres la jefa. (Risas, la profesora sonríe.)
P: Yo digo: «haced huelgas y os despediré. No os necesito... ¡Voy a comprar una máquina!». Pensad en ello. (Salen para ir a almorzar.)

Discusiones como ésta e indicaciones de que este tipo de discusiones pueden ocurrir en otras clases (por ejemplo, el tablón de anuncios muestran complicados diseños para calentar las casas con energía solar, alimentación y ropa de la escuela, historias escritas sobre familias que son pobres y de raza negra; una sección de afirmación y de conciencia del sexismo para los profesores) ponen de manifiesto que la escuela puede desempeñar un papel políticamente liberalizador en la educación de los niños. Por ejemplo, la discusión que los estudiantes y la profesora mantuvieron respecto de las huelgas parece haberles causado cierta impresión. Durante la discusión sólo un niño salió en favor de las huelgas. Otro me dijo durante el almuerzo en el patio: «la señorita [B] estaba a favor de las huelgas, pero nosotros no». Varias semanas después, cuando estaba entrevistando a los niños, les pregunté a todos si pensaban que las huelgas eran buenas o malas. Sólo dos me dijeron que las huelgas eran malas; otros tres dijeron que sí, que eran buenas, y todos los demás, excepto uno (14), dijeron «depende». Los niños que dijeron que dependía daban respuestas como las siguientes: «son buenas *y* malas; depende de cómo las hagas. El sindicato encontró una manera para legalizar los piquetes, y eso no está bien. Pero no se puede despedir a todo el mundo: no lo vería bien el resto de la gente y la producción descendería. Entonces irías a la ruina y tendrías que

cerrar la compañía durante un tiempo»; «bueno, depende; está bien si se ha llegado demasiado lejos, pero la *idea* no me gusta demasiado. Es simplemente un trastorno público»; «están bien y mal. La señorita [B] dijo que la gente *debería* hacer huelga para conseguir suficiente dinero. Y la mayoría de los de la clase no estaban de acuerdo con ella. Mis padres dijeron que quizá la empresa no pueda pagar más a los trabajadores y que éstos deberían intentar negociar».[10] [...]

LA EXCELENCIA COMO TEMA DOMINANTE

Si la resistencia aparecía como un tema dominante en las escuelas de clase trabajadora, la «posibilidad» en las escuelas de clase media y el narcisismo en la escuela profesional, lo que aparecía en la escuela de elite era un tema de excelencia: la necesidad de prepararse para ser el mejor, para un rendimiento de alta calidad. Esto no permite un exceso de mimo narcisista, sino que exige una gran cantidad de autodisciplina y de «observación de las reglas» (ello no implica que todos los niños tengan dicha autodisciplina, ya que, de hecho, había una subcultura contrapuesta en la clase de quinto, que se comentará más adelante). Sin embargo, sí implica que la exhortación hacia un rendimiento de alta calidad fuera un tema dominante en la escuela y en las interacciones estudiante-profesor.[11] Por ejemplo, el ritmo académico era mucho más vivo aquí que en la otra escuela. Los profesores a menudo les decían a los niños que sólo ellos eran responsables de sí mismos, de «seguir el ritmo» y de su trabajo. Ésta era la única escuela del estudio en la que se pedía a los niños que hicieran sus deberes *antes* de que sonara el timbre que señalaba el inicio de las clases. El director, refiriéndose a sus profesores, decía «en esta escuela no hay perezosos». Emitió numerosos memorandos sobre la «enseñanza de calidad», «cómo aprovechar cada momento» y la importancia de que los estudiantes sacaran buenas notas. En abril, una profesora de quinto me dijo: «los profesores tenemos pánico: ¡queda tanta asignatura por dar antes de final de curso!». Me pareció que muchos niños de la escuela estaban más preocupados por la competencia y el rendimiento que la mayoría de los niños

10. Durante las entrevistas, a los niños de las otras escuelas les pregunté si sabían qué eran las huelgas (prácticamente todos lo sabían) y si pensaban que las huelgas eran buenas o malas. En las escuelas de clase trabajadora, 13 de 20 dijeron que sí, que las huelgas eran buenas («la gente tiene derecho a hacer huelga»); 5 dijeron: «las huelgas son malas»; 2 dijeron: «a veces son buenas». En la escuela de clase media 7 dijeron que las huelgas eran buenas; 8, que eran malas, y 3, que «a veces». En la escuela profesional 2 dijeron que las huelgas estaban «bien» y «sí, son buenas»; 8 dijeron que las huelgas eran malas, y 9, que «depende».

11. En este punto, quisiera estar seguro de que se entiende que no pretendo dar la impresión de que lo indicado sobre las escuelas es algo monolítico; ningún tema pretende incluir a todos los niños. Había subculturas o grupos en todas las escuelas (por ejemplo, en las escuelas de clase trabajadora había niños que no oponían resistencia, y en la de clase media había niños que sí la oponían y que se mostraban cínicos respecto a sus «posibilidades»). Sin embargo, no es posible aquí incluir todos los datos y todas las interpretaciones. Debo elegir lo que es más representativo o lo que parece ser significativo por alguna otra razón. La subcultura en la escuela de elite me pareció importante porque era bastante fuerte y porque implicaba a una clara minoría de los niños.

de otras escuelas. De hecho, algunos de ellos definían el conocimiento escolar en términos de su capacidad para rendir bien, por ejemplo, para responder a mis preguntas.

Había una pequeña subcultura que se oponía a este tema. Había un grupo en quinto curso (y también en sexto, según el director), que hacían gala de ser «fríos», «sofisticados», «de no trabajar demasiado duro», de vestir monos de trabajo, de llevar «los pelos de punta», de darse palmaditas y de utilizar el lenguaje de la calle en clase. Este grupo exhibía también un cierto cinismo en las clases de ciencias sociales con respecto al patriotismo. Por ejemplo, durante una discusión sobre la Grecia antigua en la que la clase estaba comparando las polis griegas con la república estadounidense, la profesora mencionó el patriotismo y el orgullo que los atenienses tenían por su ciudad. Una chica dijo entonces: «yo ya no soy patriota». La profesora me miró, con una media sonrisa, levantó las cejas y le preguntó a la chica por qué no era patriota. La chica empezó a explicar cómo, en segundo curso, los habían «sermoneado» para que escribieran una carta al presidente Ford, diciéndole que había ganado las elecciones celebradas en la clase. «Copiamos las cartas una y otra vez para que salieran perfectas —añadió—, ¡y sólo contestó a una persona!» Luego, la profesora preguntó: «¿cómo *demostramos* el patriotismo?». Un niño respondió: «no lo demostramos». Otro dijo: «¿votando?». Un tercero: «¿alistándonos en el ejército?». Otro: «¡viniendo a la *escuela*!». Alguien respondió: «¡pero eso es por obligación!». La profesora añadió: «votemos. ¿Quién es más patriota: los griegos o nosotros?». Todos los niños votaron por los griegos. Una niña dijo: «no *tenemos* mucho patriotismo. No obligamos a nadie a hacer *nada*». La profesora pasó a otro tema.

Los datos sugieren que el conocimiento en esta escuela de elite es académico, intelectual y riguroso. Hay un intento por enseñar más conceptos, y más difíciles, que en cualquier otra escuela. El conocimiento es consecuencia, no de la actividad o el esfuerzo por dar sentido personal, sino de las reglas del buen pensar, de la racionalidad y del razonamiento. En muchos casos, el conocimiento implica la comprensión de la estructura interna de las cosas: la lógica por la cual los números, las palabras o las ideas se organizan y pueden reorganizarse. Existe el sentimiento y la praxis de que la racionalidad de la lógica y las matemáticas constituye el modelo de pensamiento correcto y ético, y de la vida. En íntima conexión con lo que la mayoría de los niños de esta escuela entienden por conocimiento se halla su percepción de la presión que reciben para rendir, para sobresalir, para ir a las «mejores» escuelas. Aunque muy privilegiados, muchos de estos niños trabajan *muy* duro para mantener lo que tienen. [...]

Bibliografía

American Association for the Advangement of Science, *Science a process approach: Purpose, accoplishements, expectations* (AAAS Miscellaneous Publication, n.º 67, 12 de septiembre de 1967), Lexington, Mass., American Association for the Advancement of Science, 1972.

Anyon, J. (1978), «Elementary social studies textbook and legitimating knowledge», *Theory and Research in Social Education*, 6, n.º 3, septiembre de 1978, pp. 40-55.
— (1979*a*), «Education, social structure and the power of individuals», *Theory and Research in Social Education*, 7, n.º 1, primavera de 1979, pp. 49-60.
— (1979*b*), «Ideology and United States history textbooks», *Harvard Educational Review*, 49, n.º 3, agosto de 1979, pp. 361-386.
— (1980), «Social class and the hidden curriculum of work», *Journal of Education*, 162, n.º 1, invierno de 1980, pp. 67-92.
— «Schools as agencies of social legitimation», *Journal of Curriculum Theorizing*, en preparación.
Apple, M. (1979), *Ideology and curriculum*, Boston, Routledge and Kegan Paul.
Bernstein, R. (1978), *The restructuring of social and political theory*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
Bowles, S. y Gintis, H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Nueva York, Basic Books.
Educational Development Center (1971), *A working guide to the elementay science study*, Newton, Mass., Educational Development Center.
Fitzgerald, F. (1979), *America revised*, Boston, Little Brown.
Fox, T. y Hess, R. (1972), *An analysis of social conflict in social studies textbooks*, Final Report. Project n.º II-116, Washington, D.C., United States Department of Health, Education and Welfare.
Giroux, H., «Schooling and the culture of positivism: Notes on the death of history», *Educational Theory*, en preparación.
Gouldner, A. (1979), *The future of intellectuals and the rise of the new class*, Nueva York, Seabury Press.
Hal, Ch. (1972), «Elementary science study», en *The eighth report of the National Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Development*, editado por David Lockard, Baltimore, Md., University of Maryland.
Jacoby, R. (1975), *Social amnesia*, Boston, Beacon Press.
Karabel, J. (1972), «Community colleges and social stratification», *Harvard Educational Review*, 42, n.º 4, noviembre de 1972, pp. 561-562.
Karabel, J. y Halsey, A. H. (1977), *Power and ideology in education*, Nueva York, Oxford University Press.
Mayor, J. (1972), «Science. A process approach», en *The eighth report of the National Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Development*, editado por David Lockard, Baltimore, Md., University of Maryland.
Munby, H. (1979), «Philosophy for children: An example of curriculum review and criticism», *Curriculum Inquiry*, 9, n.º 3, pp. 229-249.
Rosenbaum, J. (1976), *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*, Nueva York, Wiley.
Smith, J. y Franklin, S. (1974), «The concentration of personal wealth, 1922-1969», *American Economic Review*, 64, n.º 4, mayo de 1974, pp. 162-167.
U.S. BUREAU OF THE CENSUS (1979), «Money income in 1977 of families and persons in the United States», *Current Population Records*, serie P-60, n.º 118, Washington, DC, USGPO.
Young, M. y Whitty, G. (1977), *Society, state and schooling*, Sussex, Inglaterra, Falmer Press.
Zinn, H. (1980), *A people's history of the United States*, Nueva York, Harper and Row.

TEXTO 37

ECONOMÍA POLÍTICA DE LA PUBLICACIÓN DE LIBROS DE TEXTO*

por MICHAEL W. APPLE

Con los libros estamos ante el producto que más identifica a la cultura escolar o académica, siendo ellos, por otro lado, la expresión más acabada del modo de vida culto que reconocen y privilegian las sociedades desarrolladas. Por ello el autor no sólo llama la atención sobre los aspectos comerciales o mercantiles de la industria editorial escolar, sino que cree que sería necesario hacer un estudio serio y detallado sobre el papel del libro en el currículum y sobre el variado control que ejerce el Estado en la producción de libros de texto. Piensa Appel que sería una importante contribución a la comprensión de las relaciones entre cultura, política y economía, pues no por casualidad el libro sigue teniendo un protagonismo muy grande en los diversos programas de enseñanza. Aquí se presentan, a grandes rasgos, las formas y algunas de las características comunes del mundo editorial escolar estadounidense, y se exponen los principios elementales de una economía política de la cultura que permita comprender el funcionamiento básico de ese mundo, así como la funcionalidad de su producto, el libro, en todo el sistema educativo.

I

Podemos hablar de la cultura en dos sentidos: como un proceso vivido, como lo que Raymond Williams ha llamado toda una forma de vida, o como un producto.[1] En el primero nos centramos en la cultura como un proceso social constitutivo a través del cual se desarrolla nuestra vida diaria. En el segundo ponemos énfasis en los productos de la cultura, en el verdadero carácter de cosa de los productos que producimos y consumimos. Esta distinción, por supuesto, sólo puede ser mantenida a nivel analítico, ya que la mayoría de lo que consideramos cosas —como bombillas, coches, discos y, en el caso de este ensayo, libros— son en realidad parte de un proceso social más amplio. Como Marx, por ejemplo, trató de demostrar durante años, todo producto es expresión de un trabajo humano materializado. Productos y servicios son relaciones entre personas, relaciones de explotación con frecuencia, pero en cualquier caso relaciones humanas. Encender una luz al entrar en una habitación no es tan sólo usar un objeto, es también vernos envueltos en una relación social anónima con el minero que trabajó para extraer el carbón quemado para producir electricidad.

Este carácter dual de la cultura plantea un dilema a aquellos individuos interesados en comprender la dinámica de las culturas popular y de elite de

* M. F. Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, pp. 311-330.

1. Raymond Williams, *Marxism and Literature* (Nueva York, Oxford University Press, 1977), p. 19. Véanse también Michael W. Apple y Lois Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling* (Filadelfia, Temple University Press, 1983), especialmente el capítulo 1.

nuestra sociedad. Hace el estudio de los productos de la cultura dominante —desde películas hasta libros, televisión, música— decididamente resbaladizo, ya que existen conjuntos de relaciones detrás de cada una de estas «cosas». Esas relaciones, a su vez, se hallan inmersas dentro de la red más amplia de las relaciones sociales y comerciales del capitalismo.

Si bien existe el peligro de caer en el reduccionismo económico, es esencial estudiar con mayor detenimiento esta economía política de la cultura. ¿Cómo «determinan» las dinámicas de clase, de género y de raza la producción cultural? ¿Cómo se hallan la organización y distribución de la cultura «mediatizadas» por las estructuras sociales y económicas?[2] ¿Cuál es la relación existente entre un producto cultural —digamos una película o un libro— y las relaciones sociales de su producción, accesibilidad y consumo? No son estas preguntas fáciles de contestar. No son fáciles al menos en dos sentidos. En primer lugar, los mismos términos del lenguaje y los conceptos que utilizamos al hacerlas son extraordinariamente difíciles de desentrañar. Es decir, palabras tales como determinar, mediar, relaciones sociales de producción, etc. —y el aparato conceptual que se esconde tras ellas—, no son en absoluto claras. Existe en la actualidad tanta discusión sobre ellos como ha existido siempre.[3] Por tanto, es difícil tratar de resolver el problema de la determinación de la cultura sin sentir a la vez grandes reparos sobre los instrumentos que utilizamos para hacerlo.

En segundo lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, tal vez debido a las controversias de tipo teórico en torno a este tema, últimamente se han realizado menos investigaciones empíricas minuciosas y a gran escala sobre esas relaciones, de lo que habría sido necesario. Mientras que puede que tengamos interesantes análisis ideológicos o económicos sobre un espectáculo de televisión, sobre una película o un libro,[4] existen verdaderamente tan sólo unos pocos estudios empíricos bien concebidos sobre las relaciones económicas y sociales que subyacen en las películas y en los libros en general. Resulta difícil, por este motivo, obtener una imagen global.

Esta escasez constituye un problema para el análisis sociológico en general, pero es un problema todavía más grave en el campo de la educación. Aunque el objetivo manifiesto de nuestros centros de enseñanza tiene bastante que ver con los productos y los procesos culturales, con la transmisión cultural, tan sólo en la última década se ha considerado a la política y

2. Janet Wolff, *The Social Production of Art* (Londres, Macmillan, 1981), p. 47.

3. He descrito esto con más detalle en Michael W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on Class, Ideology and the State* (Boston, Routledge y Kegan Paul, 1982). Para un análisis adicional de esto véase Williams, *Marxism and Literature*; Colin Sumner, *Reading Ideologies* (Nueva York, Macmillan, 1979); G. A. Cohen, *Karl Marx's Theory of History: A Defense* (Princeton, Princeton University Press, 1978), y Paul Hirst, *On Law and Ideology* (Londres, Macmillan, 1979).

4. Véase Todd Gitlin, «Television's Screens: Hegemony in Transition», en M. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education.* La revista británica *Screen* ha ido también a la cabeza de tales análisis. Véase también Will Wright, *Sixguns and Society* (Berkeley, University of California Press, 1975). Existe, por supuesto, un número aún mayor de investigaciones sobre la literatura. Como muestra, véase Terry Eagleton, *Marxism and Literary Criticism* (Berkeley, University of California Press, 1976).

a la economía de la cultura que realmente *se transmite* en las escuelas un problema serio de investigación. Es como si Durkheim y Weber, por no hablar de Marx, jamás hubieran existido. Sin embargo, en el área de lo que ha dado en llamarse Sociología del currículo se han dado pasos para tratar de esta cuestión de formas muy interesantes. De hecho, se ha avanzado mucho en la comprensión de dónde procede el saber que se enseña y produce en nuestras escuelas.[5]

Aunque no sean los únicos problemas en los que deberíamos centrar nuestra atención, es evidente que las cuestiones principales del currículo son las del contenido y la organización. ¿Qué debe enseñarse? ¿De qué forma? Resulta difícil contestar a estas preguntas. Porque la primera, por ejemplo, no sólo lleva implícitas ciertas cuestiones epistemológicas muy espinosas —¿a qué debemos dar la categoría de saber?—, sino que tiene también una fuerte carga política. En palabras de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, el «capital cultural» de las clases y los sectores de clase dominantes ha sido considerado el saber más legítimo.[6] Este saber, y la capacidad personal para manejarlo, han servido de mecanismo en un complejo proceso a través del cual se lleva a cabo la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase, género y raza. Por tanto, la elección de un determinado contenido y de unas formas concretas de enfocarlo en las escuelas guarda relación tanto con las relaciones de dominación existentes como con las luchas por cambiar dichas relaciones. No reconocer esto es ignorar una gran abundancia de pruebas de Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Francia, Suecia, Alemania y cualquier otro país que vincule el saber impartido en la escuela —el mercantilizado y el vivido— con la dinámica de clase, género y raza, tanto fuera como dentro de nuestras instituciones educativas.[7]

Pero reconocer el carácter político del currículo no basta para resolver todos los problemas. Afirmar que el saber impartido en la escuela guarda cierta relación (relación en verdad compleja) con el campo más amplio de la economía política no es sino plantear de nuevo el problema. No es responder a la pregunta de cómo opera esta relación. Aunque los vínculos entre los currículos y las desigualdades y luchas sociales de nuestro orden social son muy complejos, de vez en cuando disponemos de investigaciones que nos ayudan a aclarar este nexo, aun cuando no vayan claramente dirigidas a un público docente. Me valdré de estas investigaciones para tratar de descubrir algunas de las conexiones entre los currículos y el terreno más amplio de la

5. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (Boston, Routledge y Kegan Paul, 1979). Es importante comprender, sin embargo, que los centros de enseñanza *no* se ocupan solamente de la transmisión y de la distribución. Son también lugares esenciales para la *producción* de conocimientos técnicos y administrativos. La contradicción entre distribución y producción es una de las tensiones que deben tratar de resolver los centros de enseñanza, generalmente sin éxito. Para el debate sobre el papel de la escuela en la producción de capital cultural véase Michael W. Apple, *Education and Power* (Boston, Routledge y Kegan Paul, 1982), especialmente el capítulo 2.

6. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (Beverly Hills, Sage, 1977), y Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, volumen 3 (Boston, Routledge y Kegan Paul, 1977).

7. Para un análisis del trabajo teórico y empírico sobre las relaciones entre educación y poder cultural, económico y político, véase M. W. Apple, *Education and Power.*

economía política. Las más interesantes de dichas investigaciones son las que se refieren a la cultura y al comercio de las editoriales. Se centran en el examen de las relaciones existentes entre el modo de operar interno de las editoriales —sus relaciones sociales y su composición— y el mercado cultural y económico en el que se sitúan. ¿Qué tienen que ver las relaciones económicas y sociales que se den dentro de la industria editorial con las escuelas, con la política de distribución del saber de la enseñanza? Tal vez podamos aclarar algo esto deteniéndonos a pensar en la siguiente cuestión.

¿*Cómo* se pone a disposición de las escuelas este saber «legítimo»? En gran medida a través de algo a lo que hemos dedicado poca atención: el libro de texto. Nos guste o no, el currículo de la mayoría de las escuelas norteamericanas no lo determinan los cursos de estudio ni los programas sugeridos, sino un artefacto en particular, el libro de texto concreto, estandarizado, de cada nivel de curso, de matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencias (cuando es que se enseñan), etc. El impacto de éste en las relaciones sociales dentro de la clase es también enorme. Se calcula, por ejemplo, que el 75 % del tiempo que pasan los alumnos de estudios primarios y secundarios en clase y el 90 % del que pasan haciendo sus deberes en casa, lo pasan con materiales en forma de texto.[8] Y, sin embargo, a pesar del carácter omnipresente de los libros de texto, son una de las cosas sobre las cuales menos sabemos. Aunque el libro de texto domina los planes de estudio a nivel primario y secundario, e incluso universitario, se ha dedicado muy poca atención crítica a las fuentes ideológicas, políticas y económicas de su producción, distribución y recepción.[9]

Para entender esto hemos de situar nuevamente a la producción de materiales de planes de estudios tales como textos, en el proceso más amplio de la producción de productos culturales, como, por ejemplo, libros en general. En Estados Unidos se publican cada año aproximadamente 40.000 libros.[10] Como es lógico, su carácter es muy variado, siendo tan sólo una pequeña cantidad libros de texto. Sin embargo, a pesar de esa variedad, existe una serie de constantes que actúan siempre sobre los editores.

Podemos señalar cuatro «grandes condiciones estructurales» que determinan en gran medida la forma actual de la industria editorial en Estados Unidos.

1) La industria vende sus productos —como cualquier mercancía— en un mercado, pero en un mercado que, en contraste con el de otros muchos productos, es variable y a menudo incierto. 2) La industria se halla descentralizada en una serie de sectores cuyas formas de operar se parecen muy poco

8. Paul Goldstein, *Changing the America Schoolbook* (Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1978), p. 1.

9. No quiero ignorar la importancia del gran número de análisis de libros de texto que se ocupan de, por ejemplo, el racismo y el sexismo. Son importantes, pero se limitan por lo general a la cuestión del equilibrio del contenido, no se ocupan de la relación entre el poder económico y el cultural. Algunos de los mejores análisis del contenido y la forma de los materiales educativos pueden encontrarse en Michael W. Apple y Lois Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling* (Filadelfia, Temple University Press, 1983).

10. Lewis Coser, Charles Kadushin y Walter Powell, *Books: The Culture and Commerce of Publishing* (Nueva York, Basic Books, 1982), p. 3.

entre sí. 3) Estas formas de operar se caracterizan por una mezcla de métodos modernos de producción en masa y de procedimientos artesanales. 4) La industria mantiene un difícil equilibrio entre las necesidades y restricciones del comercio y las responsabilidades y obligaciones que recaen sobre ella como depositaria fundamental de la cultura simbólica de la nación. Aunque tenemos la impresión de que en la publicación de libros han existido siempre tensiones entre las demandas del comercio y las de la cultura, estas tensiones se han hecho más acusadas y evidentes en los últimos veinte años.[11]

Estas circunstancias no son en absoluto fenómenos nuevos. Desde los comienzos de la imprenta como industria, los libros fueron siempre artículos de comercio. Es verdad que a menudo se producían con fines eruditos o humanísticos, pero su misión principal era, ante todo, permitir que sus productores se ganaran la vida. De aquí que la producción de libros se haya basado históricamente desde sus comienzos en la necesidad de «encontrar el capital suficiente para iniciar el trabajo y después en imprimir tan sólo aquellos títulos que habrían de satisfacer a una clientela, y a un precio que pudiera soportar la competencia». Así pues, al igual que en la comercialización de otros productos, la financiación y el cálculo de costes ha ocupado siempre un lugar importantísimo en las decisiones de los editores y de los vendedores de libros.[12] En su análisis de la historia de la impresión de libros en Europa, Febvre y Martin exponen este punto con extraordinaria claridad.

No hay que perder de vista un hecho: el impresor y el vendedor de libros han trabajado ante todo y desde siempre para obtener unos beneficios. La historia de la primera empresa comercial conjunta, Fusta y Schoeffer, así lo demuestra. Al igual que sus colegas modernos, los editores del siglo XV sólo financiaban la clase de libro del que creían que se iban a vender copias suficientes para conseguir unos beneficios en un período de tiempo razonable. No debería, por tanto, sorprendernos descubrir que el efecto inmediato de la imprenta fue simplemente fomentar el aumento de la circulación de aquellas obras que ya habían tenido éxito en forma de manuscrito, y a menudo condenar otros textos menos populares al olvido. Multiplicando los libros por cientos y luego por miles (en comparación con la laboriosa copia de manuscritos), la imprenta consiguió un incremento del número de volúmenes y a la vez una selección más rigurosa.[13]

Acudiendo al trabajo de Pierre Boudieu podemos hacer una distinción entre dos tipos de «capital», el *simbólico* y el *financiero*. Ello nos permite distinguir entre las muchas clases de editores que pueden darse. Las firmas de carácter más bien comercial, orientadas hacia la productividad rápida, hacia la pronta caducidad y hacia la minimización de los riesgos, siguen una estrategia que les permita la acumulación de capital financiero. Esta estrategia tiene también una perspectiva del tiempo notablemente diferente. Es una

11. *Ibid.*, p. 7.

12. Lucien Febvre y Henri-Jean Martin, *The Coming of the Book* (Londres, New Left Books, 1976), p. 109. Como aclaran Febvre y Martin, sin embargo, en los siglos XV y XVI los impresores y editores actuaban también como «protectores de los hombres de letras», publicaban libros audaces y, con frecuencia, amparaban a los autores acusados de herejía. Véase p. 150.

13. *Ibid.*, p. 249.

perspectiva a corto plazo, una perspectiva que se centra en los intereses del momento de un grupo determinado de lectores. En contraste con los editores cuyo mercado encarna los intereses del capital financiero, las firmas, cuyo objetivo es llevar al máximo la acumulación de capital simbólico, operan de forma tal que sus perspectivas son a plazo más largo. Los beneficios inmediatos son menos importantes. Se pueden correr más riesgos y el contenido y la forma experimentales tienen más aceptación. A estos editores no deja de interesarles la «lógica de la rentabilidad», pero la acumulación a largo plazo es más importante para ellos. Un ejemplo nos lo proporciona la obra de Beckett, *Esperando a Godot*, que sólo vendió 10.000 ejemplares en los primeros cinco años tras su publicación en 1952, pero que pasó luego a vender 60.000 ejemplares al aumentar su ritmo de ventas cada año en un 20 %.[14]

Esta diferencia conceptual basada en los diferentes tipos de capital no explica, sin embargo, del todo las diferencias entre los tipos de libros publicados por los distintos editores. Coser, Kadushin y Powell, por ejemplo, hacen otra clasificación de los editores según su forma de realizar su trabajo. Así, distinguen entre imprentas comerciales, imprentas de libros de texto y, finalmente, imprentas de monografías eruditas de distintos tipos o universitarias. Cada una de estas etiquetas indica no sólo su política editorial. Habla también de toda una serie de diferencias relativas al tipo de tecnología empleada por la imprenta, de las estructuras burocráticas y de organización que coordinan y controlan el trabajo día a día de la empresa, y de sus diferentes políticas de riesgos, monetarias y de comercialización. Cada una de ellas indica, asimismo, importantes diferencias en cuanto a relaciones con los autores, programación del tiempo, y en último término en cuanto a lo que se considera «éxito».[15] Detrás del producto, el libro, existe, pues, todo un conjunto de relaciones humanas.

Estas diferencias estructurales de organización, tecnología y relaciones económicas y sociales estructuran el trabajo de la gente relacionada con la producción de libros. Esto incluye a directores, autores, agentes, y en menor medida al personal de ventas y comercialización. Profundizando un poco en ellas comprenderemos mejor la economía política de la cultura. Analizando las discrepancias entre las distintas editoriales en sus procesos internos de toma de decisiones y en sus relaciones externas de comercio, comprenderemos con mayor claridad cómo se nos ofrecen en forma de publicaciones determinados aspectos de la cultura popular y de la cultura de elite.

Fijemos el marco histórico de nuestro nuevo tema de discusión. Desde el período inmediatamente posterior a la Guerra Civil hasta la primera década del siglo XX, los libros de ficción iban a la cabeza en el número total de títulos publicados. Podemos comprobarlo tomando un año como ejemplo. En 1866, el *Publishers Weekly* tomó los casi 5.000 libros publicados y los dividió en

14. *Ibid.*, p. 44.
15. *Ibid.*, p. 54.
16. Wendy Griswold, «American Character and the American Novel: An Expansion of Reflection Theory in the Sociology of Literature», *American Journal of Sociology*, 86 (enero de 1981), p. 742.

varias categorías. Las diez categorías con mayor número de volúmenes fueron: ficción (1.080), derecho (469), juveniles (458), historia literaria y miscelánea (388), teología (377), educación y lenguaje (275), poesía y teatro (220), historia (182), medicina (177) y ciencias políticas y sociales (174).[16] Estos datos no dan cuenta de los muchos folletos y opúsculos de carácter informal que se publicaron. Pero el tipo de rector, el índice de alfabetización dentro de una clase social determinada o un género, las circunstancias económicas de la publicación y la compra, eran todas cosas que influían en lo que se publicaba.

Estas cifras son interesantes, ya que han tendido a cambiar notablemente con el paso de los años. Sin embargo, no es sólo el tipo de libro que se publica lo que tiene importancia histórica o para el momento presente. Forma y contenido se han visto también influidos por la sociedad en general. Para poner un ejemplo, los imperativos del mercado han tenido con frecuencia profunda influencia en lo que se publica e incluso en lo que escriben los autores. Por otra parte, ciertos aspectos de la producción y de la publicación de novelas constituyen un ejemplo interesante a este respecto. El análisis de Wendy Griswold sobre el influjo de las distintas posiciones de mercado ocupadas por los diferentes autores y editores documenta muy bien este hecho.

En el siglo XIX, los temas tratados por los escritores europeos tenían una clara ventaja comercial en Estados Unidos debido a las singularidades de nuestras leyes de derechos de propiedad intelectual. Como dice Griswold:

> Durante la mayor parte del siglo XIX, las leyes de derechos de propiedad intelectual protegían a los ciudadanos o residentes permanentes en Estados Unidos, pero no a los autores extranjeros. El resultado era que las obras británicas o de otros países extranjeros se reimprimían y vendían en Estados Unidos sin pagar derechos de propiedad intelectual a sus autores, mientras que los norteamericanos sí percibían pagos en concepto de derechos de autor. Muchos intereses de Estados Unidos se beneficiaban de esta piratería literaria y actuaban bajo cuerda para hacer que esta situación continuara. (En realidad, el nombre de piratería no es del todo apropiado, ya que la práctica era perfectamente legal.) La naciente industria de la impresión se mantenía muy ocupada. Los editores lograban enormes beneficios reimprimiendo libros extranjeros. Los lectores tenían a su alcance la mejor literatura extranjera por muy poco precio; por ejemplo, en 1843, *A' Christmas Carol* se vendía en Estados Unidos por seis centavos, mientras que en Inglaterra costaba 2,50 dólares.[17]

Como es lógico, esta situación había de dar lugar a unas circunstancias bastante difíciles para los autores. Los editores norteamericanos encontraban pocos alicientes en la publicación de «obras originales del país», ya que habían de pagar derechos de propiedad intelectual a sus autores. En consecuencia, el autor norteamericano se vio en gran medida dado de lado, incapaz de ganarse la vida como escritor de novelas, puesto que fue excluido del mercado de la novela. Esto tuvo también impacto en el propio contenido de sus obras. Como se les animaba a ocuparse de temas ya tratados en las ediciones más

17. *Ibid.*, p. 748.

baratas de las obras europeas, los autores norteamericanos habían de aventurarse con frecuencia por terrenos nuevos, por áreas poco corrientes pero lo suficientemente atractivas para el mercado como para convencer a los editores de que las publicaran.[18]

Estos influjos no fueron un fenómeno nuevo. De hecho, el desarrollo de géneros y estilos particulares de libros guardó estrecha relación con fuerzas similares que ya habían actuado en épocas anteriores. Como han sostenido Ian Watt y Raymond Williams, la aparición de algo tan corriente hoy día como la novela se halla relacionada con cambios en la economía política y en la estructura de clases y con el desarrollo de las ideologías del individualismo, entre otras cosas.[19] En el siglo XVIII, por ejemplo, «la rápida expansión de un nuevo público para la literatura, la clase media que sabía leer, en especial las mujeres ociosas de la clase media», dio lugar a que las novelas se centraran en «el amor y el matrimonio», «en el individualismo económico, en las complejidades de la vida moderna y en la posibilidad de una moralidad personal en un mundo corruptor». Las circunstancias económicas del mundo de las publicaciones cambiaron mucho también. Declinó el mecenazgo y aumentó el número de libreros que se ocupaban de la edición, la impresión y la venta de libros. A menudo se pagaba a los autores por página. La velocidad y la cantidad de páginas se hicieron muy valiosas, como puede imaginarse.[20]

Estos pequeños ejemplos pueden dar idea de la complejidad histórica de los influjos ejercidos sobre las publicaciones y su contenido, sobre los lectores y sus realidades económicas. La publicación de libros vive hoy a la sombra de ese pasado y de las circunstancias sociales, ideológicas y económicas que hicieron posible su desarrollo a partir de él. Este hecho es particularmente importante para comprender las estructuras comerciales y culturales implicadas en la publicación de libros de texto para las escuelas. Un caso clarísimo es el de la producción de textos para los cursos del tercer nivel. Como veremos, la «cultura y comercio» de la producción de libros de texto universitarios nos dará una idea clara del proceso de mercantilización de la cultura.

II

Aunque podríamos pensar que la publicación de libros es una industria relativamente grande, para los estándares actuales es en realidad bastante pequeña si se compara con otras industrias. Una comparación puede sernos útil a este respecto. La industria *entera* de la publicación de libros, con sus aproximadamente 55.000 empleados, figuraría casi 40 o 50 puestos por debajo de una sola de las compañías norteamericanas de mayores beneficios brutos y de mayor número de empleados. Si bien sus ventas totales ascendieron en 1980 a aproximadamente seis mil millones de dólares, y esto realmente

18. *Ibid.*, pp. 748-749.
19. Véase Ian Watt, *The Rise of the Novel* (Berkeley, University of California Press, 1974), y Raymond Williams, *The Long Revolution* (Londres, Chatto y Windus, 1961).
20. Griswold, «American Character y the American Novel», p. 743.

suena a impresionante, en muchos sentidos su mercado es mucho menos seguro y se halla sujeto a mayores contingencias económicas, políticas e ideológicas que el de esas compañías mayores.

Seis mil millones de dólares no son, sin embargo, ninguna tontería. La publicación de libros *es* una industria, una industria dividida en una variedad de mercados. De esa cifra total, mil doscientos millones correspondieron a libros de consulta, enciclopedias y libros profesionales; mil millones provinieron de suscripciones y ventas directas por correo; casi seis mil seiscientos millones correspondieron a ediciones masivas en rústica, y, por último, el nivel de venta de los libros destinados al público en general —lo que se llama libros comerciales— fue de mil millones de dólares. Con sus mil quinientos millones de dólares de ventas, es evidente que el mercado de los libros de texto no representa una parte pequeña de la industria en su conjunto.[21]

La concentración cada vez mayor de poder en la publicación de textos ha sido acusada. En los últimos años ha aumentado la competencia; pero este aumento se ha producido entre un número pequeño de grandes firmas. La competencia ha reducido también la propensión a correr riesgos. En lugar de ello, muchos editores prefieren ahora invertir la mayor parte de sus esfuerzos en una selección menor de «"productos" cuidadosamente escogidos».[22]

Tal vez la forma más sencilla de aclarar el problema de esta dinámica sea citar las palabras de una gran figura del mundo de las publicaciones, quien, al cabo de sus 35 años dentro de esta industria, reflexiona sobre la siguiente pregunta: «¿Hasta qué punto es competitiva la publicación de libros?» Su respuesta, tras las sucintas y elocuentes frases que quedaban implícitas, era solamente una palabra: «Mucho.»[23]

Unos cuantos hechos pueden darnos idea de la naturaleza de la concentración en la publicación de libros de texto. El 75 % de las ventas totales de libros de texto universitarios estaban controladas por los diez mayores editores de libros de texto, y el 90 % por los 20 principales. Prentice-Hall, McGraw-Hill, el Grupo Editorial CBS y Scott, Foresman —los cuatro— controlaban el 40 % del mercado.[24] No es ésta, por supuesto, una cantidad pequeña. Sin embargo, la concentración no lo explica todo. Las peculiaridades internas relativas a quién trabaja en estas firmas, cuál es su origen y sus

21. Leonard Shatzkin, *In Cold Type* (Boston, Houghton & Mifflin, 1982), pp. 1-2. Para cálculos de cifras para años posteriores a 1980, véase John P. Dessauer, *Book Industry Trends, 1982* (Nueva York, Book Industry Study Group, 1982).
22. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, p. 273. Aunque me centraré aquí en la producción de libros de texto, no debemos pensar que los libros de texto son los únicos libros utilizados en los mercados elemental, secundario y universitario. La expansión del mercado para otro tipo de material puede tener una gran influencia en las decisiones de los editores. De hecho, algunos libros en rústica para el mercado masivo se hallan claramente preparados teniendo ante todo en cuenta las ventas en escuelas y universidades a la hora de decidir sobre ellos. Así, no es raro que los editores produzcan un volumen con cubiertas muy diferentes dependiendo del tipo de público para el que va destinado. Véase Benjamin M. Compaine, *The Book Industry in Transition: An Economic Study of Book Distribution and Marketing* (White Plains, Nueva York, Knowledge, 1978), p. 95.
23. Shatzkin, *In Cold Type*, p. 63.
24. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, p. 273.

características y cuáles sus condiciones de trabajo, juegan también un papel importante.

¿Qué tipo de personas deciden sobre los libros de texto universitarios? Aunque mucha gente se abre camino en el mundo de las publicaciones en general por accidente, esto es algo que ocurre aún más con los directores que trabajan para firmas que se ocupan de libros de texto universitarios. «La mayoría de ellos entraron en el mundo de las publicaciones sencillamente porque buscaban algún tipo de trabajo y se les presentó el de las publicaciones.»[25] Pero estas personas no son todas iguales. Existen importantes divisiones incluso dentro de las propias casas editoriales.

De hecho, una cosa que las investigaciones recientes dejan bien patente es la fuerza de los estereotipos sexuales en la división del trabajo dentro de la industria editorial. Uno encuentra con frecuencia a las mujeres en departamentos de derechos subsidiarios y de publicidad. A menudo son correctoras de manuscritos. Aunque su número es superior al de los hombres en el conjunto de la industria de las publicaciones, esto no quiere decir que sean por lo general una evidente fuerza poderosa. Más bien ocupan puestos de «secretarias ayudantes, publicistas, jefes de publicidad y otras posiciones de nivel bajo y medio». Aunque ha habido un número de mujeres que ha pasado a ocupar importantes puestos directivos en los últimos años, las mujeres siguen sin aparecer demasiado en puestos que realmente «ejercen un control sobre los objetivos y la política de la industria editorial». En esencia, existe una especie de mercado dual del trabajo en el mundo editorial. Los empleos peor pagados, reemplazables, con menos posibilidades de promoción, son los «enclaves femeninos» típicos.[26]

¿Qué significa esto para el tema concreto que estamos discutiendo? Casi el 75 % de los directores de editoriales de libros de textos universitarios empezó su carrera entre el personal de ventas u ocupó un puesto de ventas o de comercialización antes de ser ascendido a director.[27] Como hay muchas menos mujeres que hombres que viajen vendiendo libros de texto universitarios o en puestos de autoridad dentro de los departamentos de ventas, lo que podría dar lugar a una movilidad ascendente, este hecho tendrá un interesante efecto tanto sobre las personas que se convierten en directores como sobre el contenido de las decisiones tomadas por los directores.

Estos hechos tienen importantes implicaciones. Significan que la mayoría de las decisiones tomadas por los directores sobre qué textos deben ser publicados —es decir, sobre qué es lo que se considera contenido legítimo de las disciplinas concretas que los estudiantes van a recibir como «saber oficial»— son tomadas por individuos con unas características específicas. Estos editores serán predominantemente hombres, reproduciéndose así las relaciones patriarcales dentro de la propia firma. En segundo lugar, su origen general encajará con la estructura del mercado existente que domina la producción de libros de texto. Capital financiero, perspectivas a corto plazo y altos márgenes

25. *Ibid.*, p. 100.
26. *Ibid.*, pp. 154-155.
27. *Ibid.*, p. 101.

de beneficios serán considerados objetivos fundamentales.[28] La auténtica visión cultural, los intereses asociados a las estrategias basadas en un capital simbólico habrán de quedar necesariamente en segundo plano, si es que existen.

La influencia de los beneficios, de la fuerza de lo que llaman comercio, en la producción de libros de texto, es reconocida por Coser, Kadushin y Powell. Como señalan al hablar de la publicación de libros de texto universitarios, se pone gran énfasis en la producción de libros para cursos de nivel introductorio, en los que el número de estudiantes matriculados es elevado. Se dedica gran atención a la concepción del libro en sí y a las estrategias de comercialización que lograrán que éste sea utilizado en dichos cursos.[29] Sin embargo, a diferencia de la mayoría de otros tipos de publicaciones, para los editores de libros de texto, su mercado no es el verdadero rector del libro, sino el maestro o el profesor.[30] El comprador, el estudiante, tiene poca fuerza en esta ecuación, excepto cuando puede influir en la decisión de un profesor.

Basándose en el sentido del potencial de ventas y en sus «muestreos regulares de sus mercados», un gran porcentaje de directores de colecciones universitarias buscan activamente sus libros. Establecen contactos, hacen sugerencias. En esencia, no sería equivocado decir que los directores crean sus propios libros.[31] Esto es probablemente más barato a la larga.

En Estados Unidos, se calcula que los costos de producción de un texto introductorio para un curso de nivel universitario son por lo general de entre 100.000 y 250.000 dólares. Dado el hecho de que los editores de libros de texto editan un número de libros relativamente inferior al de los grandes editores de, por ejemplo, novelas, se ejerce una presión considerable sobre el personal directivo para garantizar la venta de tales libros.[32]

Estas circunstancias tendrán ramificaciones en las realizaciones sociales dentro de la firma, además de la estructura patriarcal que he señalado antes. Las reuniones de consejo, las reuniones con otros directores, las reuniones con el personal de comercialización y producción para coordinar la producción de un texto, etc., este tipo de actividades tiende a dominar la vida del director de una colección universitaria. Como Coser y sus co-autores lo indica con gran precisión, «los directores de las colecciones universitarias viven prácticamente en las reuniones».[33] De aquí que la publicación de libros de texto sea mucho más burocrática y tenga unas estructuras de toma de decisiones mucho más formalistas. Esto se debe, en parte, al hecho de que la producción de libros de texto es en gran medida un proceso rutinario. Los formatos no difieren mucho de una a otra disciplina. Y, como antes dije, la atención se centra principalmente en producir un número limitado de libros que se ven-

28. Coser, Kadushin y Powell, sin embargo, señalan que la mayoría de los directores, no importa para el tipo de casa que trabajen, tienden a ser abrumadoramente liberales. *Ibid.*, p. 113.
29. *Ibid.*, p. 30.
30. *Ibid.*, p. 56.
31. *Ibid.*, p. 135.
32. *Ibid.*, pp. 56-57.
33. *Ibid.*, p. 123.

derán mucho a un precio relativamente alto en comparación con el de las novelas. Por último, se hace muchas veces hincapié en la comercialización de un libro de texto de contenido estándar, que con revisiones y un poco de suerte será utilizado durante muchos años.[34]

Todos estos elementos son aún más evidentes en otro aspecto de la publicación de libros de texto que contribuye a la burocratización y estandarización, a la producción orquestada de libros de texto programados por los directores. Se trata de volúmenes escritos, por lo general, por escritores profesionales, con cierta «guía» por parte de estudiantes de escuelas para graduados y de universitarios, aunque a menudo tales volúmenes lleven el nombre de un profesor muy conocido. La coordinación entre el texto escrito y los gráficos es grande, como lo es la de los niveles de lenguaje y lectura y el manual del instructor. En muchos sentidos, se trata de libros sin un autor formal. Escritos de forma fantasma, con unos controles de costos rigurosos, adaptados a la idea de que lo que se venderá bien no es necesariamente lo que más importa conocer, los textos programados han tomado últimamente posiciones en las aulas de muchos colegios universitarios. Aunque el sueño de algunos editores de que tales textos resolverán sus problemas económicos no se haya hecho del todo realidad, el libro de texto programado es un fenómeno importante y merece gran atención crítica, no sólo a nivel universitario, sino también en la escuela primaria y secundaria.

Aunque tengan dificultades algunos libros de texto programados a la hora de lograr los altos beneficios previstos, siempre significan un control mayor sobre el contenido y sobre el proceso entero de la publicación del material para ser utilizado en las aulas. Su efecto, según Coser, Kadushin y Powell, es «una homogeneización todavía mayor de los libros de texto a nivel universitario».[35]

Estos puntos muestran algunos de los aspectos importantes de la vida cotidiana del mundo de las publicaciones. Todas esas reuniones, esa planificación, ese creciente muestreo de mercados, esa competencia, cabría esperar que tuvieran un profundo impacto sobre el contenido de los volúmenes. Lo tienen, pero quizá no en la forma que podríamos pensar. Hemos de cuidarnos mucho aquí de suponer que existe una censura del material, simple y abierta. El proceso es mucho más complicado. Aunque las investigaciones con que contamos no entran en detalle sobre tales cuestiones de la industria concreta de los libros de texto universitarios, podemos deducir lo que ocurre en ella viendo lo que ocurre con la censura en la industria en general.

En el campo editorial en general, cada vez más en manos de un conglomerado de empresas, la censura y el control ideológico, tal como normalmente pensamos en ellos, constituyen un problema menos grave de lo que podría esperarse. No es ni la uniformidad ideológica ni cierta agenda política la responsable de que muchas de las ideas sean en último término puestas o no a disposición del público en general. Es más bien la odiosa «línea de fondo» lo que cuenta. «En último término... si existe alguna censura, se ocupa de la

34. *Ibid.*, p. 190.
35. *Ibid.*, p. 366.

rentabilidad. Los libros que no son rentables, independientemente de su tema, no son vistos de forma favorable.»[36]

No es éste un asunto intrascendente. En la industria de las publicaciones en general, tan sólo tres de cada diez libros son marginalmente rentables; sólo el 30 % consigue cubrir gastos. El resto pierde dinero.[37] Es más, se ha visto que las ventas de libros de texto, en concreto, han descendido últimamente. «Si nos centramos en los años entre 1968 y, digamos, 1976, vemos que los costos han aumentado de forma considerable, mientras que las ventas del nivel universitario han descendido un 10 %».[38] Por tanto, la elección de unos volúmenes de los que vayan a obtenerse unos beneficios es comprensible dentro de la lógica capitalista.

Si esto es lo que ocurre con las publicaciones en general y en gran medida con los libros de texto universitarios, ¿podemos generalizar este hecho a los libros de texto estandarizados de nivel secundario y sobre todo primario, a los que antes me referí? ¿Son mercado, beneficios y relaciones internas más importantes que los intereses ideológicos? A esta última pregunta hemos de responder que lo son tan sólo en parte.

La economía y la política de la producción de libros de texto es un poco más complicada cuando uno examina lo que se produce para ser vendido en nuestras escuelas primarias y secundarias. Si bien no existe en Estados Unidos ninguna censura oficial por parte del gobierno federal sobre el currículo, como la que existe en los países en donde los ministros de educación imponen un curso de estudios estándar, el mercado y el Estado intervienen de otras maneras para establecer un currículo nacional. Tal vez la cuestión más importante a este respecto sean los diversos modelos de adopción estatal existentes en la actualidad.

En muchos estados —en especial en la franja de estados del sur que se prolonga hasta el cinturón del sol del oeste— los libros de texto que van a utilizarse en estas importantes áreas deben ser aprobados por agencias o comités estatales. O son revisados, seleccionándose de entre ellos un número limitado, cuyo uso se recomienda a las escuelas. Si los distritos locales escolares escogen material de esta lista aprobada se les reembolsa una importante parte del costo de la compra. Por tanto, aunque no se les impongan a las escuelas locales los libros de texto, les tiene mucha cuenta en esta época de crisis económica escoger un volumen aprobado. El ahorro de costos tiene en este caso, como se ve, gran trascendencia.

Sin embargo, no es tan sólo aquí donde opera la economía de la distribución cultural. Los propios editores, sencillamente porque es una buena práctica de negocios, es lógico que dirijan su actividad como editores de libros de texto hacia aquellos estados con semejante política de adopción estatal. El simple hecho de conseguir que el volumen propio forme parte de esa lista puede ser definitivo, desde el punto de vista de la rentabilidad, para un libro de texto. Así, por ejemplo, las ventas en California y Texas representan más del

36. *Ibid.*, p. 181.
37. Compaine, *The Book Industry in Transition*, p. 20.
38. *Ibid.*, pp. 33-34.

20 % de las ventas totales de cualquier libro en particular, un porcentaje considerable para el mundo de la publicación y venta de libros de texto destinados a las escuelas primarias y secundarias, en el que la competencia es feroz. Por esta razón, la redacción, la producción, la promoción y la orientación y estrategia generales de tal producción suelen perseguir el objetivo de garantizar un puesto en la lista de material aprobado por el estado. Con ello, el clima político e ideológico de estos estados, fundamentalmente sureños, determina muchas veces el contenido y la forma del material didáctico adquirido por el resto de la nación.

Sin embargo, incluso aquí la situación se complica considerablemente, sobre todo por el hecho de que las agencias del aparato estatal son un escenario importante de las luchas ideológicas. Esas luchas pueden hacer muy difícil para los editores la interpretación de las necesidades del «capital económico». Por ejemplo, dada la incertidumbre del mercado, los editores suelen mostrarse reacios a tomar decisiones sobre controversias políticas o sobre «necesidades» de un estado en particular, especialmente en las áreas curriculares más conflictivas. Un buen ejemplo nos lo ofrece la controversia de California entre creacionismo y evolucionismo, en la que un grupo de «creacionistas científicos», apoyados por la derecha política e ideológica, trataron de conseguir que todos los libros de texto de estudios sociales y de ciencias concedieran la misma importancia a las teorías creacionista y evolucionista.

Incluso cuando el Consejo de Educación de California, tras grandes esfuerzos y debates, recomendó unas «especificaciones editoriales» que se esperaba serían objetadas por los críticos creacionistas de los libros de texto, el marco para la adopción del libro de texto siguió siendo poco claro y estando sujeto a muchas interpretaciones diferentes. ¿Exigía o simplemente permitía la discusión de la teoría de la creación? ¿Todo lo que se pedía eran una serie de cambios editoriales que especificaran la discusión sobre la evolución en los libros de texto existentes? Dada esta ambigüedad y la volatilidad del asunto, en el que no quedaba clara la «posición vencedora», los editores «se resistieron a realizar el esfuerzo importante de incorporar nueva información a sus materiales».[39] En palabras de un observador del proceso, «ante unas directrices poco claras, y que podían invertirse en cualquier momento, los editores se mostraron reacios a invertir en el cambio. Al fin, cedieron a los reajustes editoriales adoptados por el Departamento, pero se negaron firmemente a hablar de la creación, como se les pedía, en sus libros de texto de ciencias sociales».[40] Fuerzas económicas e ideológicas intervienen aquí de manera muy importante, tanto entre las firmas y sus mercados como, indudablemente, dentro de las propias firmas.

Pensemos en lo que esto significa si queremos comprender bien cómo se producen y se distribuyen a nuestras escuelas públicas productos culturales concretos. Necesitaríamos desentrañar la lógica de un conjunto bastante complicado de interrelaciones. ¿Cómo crea la economía política de la propia industria de la publicación unas necesidades económicas e ideológicas concretas? ¿Cómo y por qué responden los editores a las necesidades del «público»? ¿Quién determina lo que es este «público»?[41] ¿Cómo actúa la dinámica interna de adopción de políticas por parte del estado? ¿Cuáles son los procesos de selección de las personas e intereses que ocuparán los puestos de esos comités? ¿Cómo se venden los libros de texto a nivel local? ¿Cuál es el verdadero proceso de la producción de libros de texto desde el encargo de un proyecto hasta las revisiones y modificaciones, hasta la promoción y las ventas? ¿Cómo y por qué razones se decide sobre estos puntos? Sólo analizando con detalle cada una de estas cuestiones podremos vislumbrar cómo el capital cultural de determinados grupos es mercantilizado y puesto (o no) a disposición de las escuelas del país entero.[42]

39. Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, p. 47.
40. *Ibid.*, pp. 48-49.

Mi análisis de las cuestiones relacionadas con las políticas adoptadas por los estados y las preguntas que he formulado antes no tratan de dar a entender que todo el material que hallamos en nuestras escuelas públicas sea simplemente un reflejo de las desigualdades culturales y económicas existentes. Después de todo, si los libros de texto fueran fieles defensores del actual orden ideológico, político y económico, no habría hoy día tanta controversia en torno a ellos. Hay grupos industriales y conservadores que están en desacuerdo con el saber impartido actualmente en las escuelas, precisamente porque *existen* elementos progresistas dentro de los programas de estudio y de los libros de texto.[43] Esto se debe en parte al hecho de que los autores de tal material pertenecen con frecuencia a un sector particular de la nueva pequeña burguesía con sus propios intereses ideológicos, en gran medida liberales, con su propia conciencia contradictoria, con sus propios elementos de lo que Gramsci podría llamar sentido del bien y del mal, elementos que no son nunca idénticos a los que intentan lograr el máximo de beneficios o una uniformidad ideológica. Teóricamente, en los valores culturales concretos de los grupos de autores y directores que trabajan para los editores hay unos intereses relativamente autónomos. Estos valores puede que sean un poco más progresistas de lo que cabría esperar de la estructura del mercado de la producción de libros de texto. Su efecto será, sin duda, impedir la completa estandarización y la censura.[44]

Este tipo de cuestiones, como quién escribe y corrige los textos, si éstos son totalmente controlados por las complejas relaciones de mercado y por las

41. Para una discusión interesante de cómo las necesidades económicas ayudan a determinar lo que se considera público al que se destine un producto cultural concreto, véase el tratamiento de los cambios en la censura de radio de la música *country* en Richard A. Peterson, «The Production of Cultural Change: The Case of Contemporary Country Music», *Social Research*, 45 (verano de 1978), pp. 292-314. Véase también Paul di Maggio y Michael Useem, «The Arts in Class Reproduction», en Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 181-201.
42. He hablado de la relación entre el proceso de mercantilización y la dinámica del capital cultural de forma más extensa en Apple, *Education and Power*.
43. *Ibid.*, especialmente capítulo 5.
44. Un argumento relacionado con esto aparece en Douglas Kellner, «Network Television and American Society», *Theory and Society*, 10 (enero de 1981), pp. 31-62. Véase también Philip Wexler, «Structure, Text and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge», en Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 275-303.

políticas estatales que rodean a la publicación de los libros de texto, qué fuerzas contradictorias operan, todo esto exige una mayor explicación. Mi propósito básico ha sido demostrar cómo las recientes investigaciones, sobre las distintas formas en que la cultura mercantilizada opera, pueden servir de plataforma para pensar en algunos de nuestros propios dilemas como maestros e investigadores de la educación, relacionados con la dinámica del capital cultural.

III

Hasta ahora he utilizado algunas investigaciones sobre la publicación de libros para hacer más fácil la comprensión de una cuestión de importancia primordial para los educadores, cómo y por medio de quién llegan a ser como son los libros de texto que dominan el currículo. No obstante, como mencioné al principio de este estudio, hemos de darnos cuenta de que tales análisis son también una seria contribución a un debate teórico más amplio sobre los procesos y los productos culturales. En esta sección final trataré de aclarar esta parte de mi argumento sobre la economía política de la cultura.

Las presiones externas económicas y políticas no están «por ahí», en algún lugar, en una vaga abstracción llamada economía. Como han señalado recientemente algunos comentadores de forma persuasiva, en nuestra sociedad las formas hegemónicas no suelen imponerse desde fuera por medio de un pequeño grupo de propietarios asociados que se sientan cada día a planear cómo cargarse a trabajadores, mujeres y gente de color. Por supuesto que puede que haya algo de este complot. Pero igual de importantes son, en este sentido, las razones rutinarias que nos mueven a tomar decisiones todos los días en nuestros hogares, en los almacenes, en las oficinas y las fábricas. Hablando de forma algo técnica, las relaciones de dominación son reproducidas permanentemente por medio de nuestras acciones y decisiones en las áreas pequeñas y locales de nuestra propia vida. Más que hablar de que una economía está ahí, debemos decir que está aquí. La reconstruimos nosotros de forma rutinaria en nuestra interacción social. La dominación ideológica y las relaciones del capital cultural, más que ser algo que nos hemos impuesto desde arriba, es algo que imponemos cada día en nuestro vivir cotidiano, siguiendo simplemente nuestras necesidades y nuestros deseos lógicos, mientras vamos por ahí ganándonos la vida, hallando distracciones y medios de subsistencia.[45]

Estos argumentos son abstractos, pero son importantes para los puntos sobre los que deseo llamar la atención. Pues si bien en los datos presentados por la investigación en la que me he apoyado falta, o suele estar oculta, una estructura teórica seria, gran parte de esta investigación documenta alguna de las afirmaciones que he hecho en el párrafo anterior. Como señalan los

45. Esto se discute con mayor detalle en Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*.

autores de *Books* en su discusión sobre por qué se toman determinadas decisiones:

> En la mayoría de los casos, lo que influye directamente en la rutina diaria de un director no es la propiedad asociada o el hecho de ser una división de una gran editorial multi-divisional. Lo que influye en el comportamiento cotidiano del director es la política editorial de la casa y la relación entre los departamentos y el personal *dentro de* la editorial o la división.[46]

Esta posición puede no parecer demasiado relevante; sin embargo, su importancia teórica es grande. Encapsulados dentro de un conjunto cambiante de relaciones de mercado que establecen los límites de lo que se considera comportamiento racional por parte de sus participantes, los directores y el resto de los empleados tienen «autonomía relativa». Son libres, en parte, de buscar los intereses internos de su gremio o de seguir la lógica de las necesidades internas de la propia casa editorial. La historia pasada de las relaciones de género, clase y raza, y la verdadera economía política «local» de las publicaciones, delimitan las fronteras dentro de las cuales se toman esas decisiones y determinan en gran medida quiénes tomarán dichas decisiones. Volviendo a mi punto anterior, en el que señalaba que los directores de las colecciones de libros de texto suelen tener en cuenta sobre todo las ventas, vemos que en el mercado interno de trabajo de las editoriales de libros de texto, las oportunidades de promoción, de las que dependen las carreras, implican que las ventas ocupen el primer plano ideológico y económico de esas firmas. El «capital financiero» domina, no sólo porque la economía lo ordena, sino por las conexiones históricas, entre patronos, de movilidad dentro de las firmas, toma racional de decisiones basada en la competencia externa, dinámica política e información interna, y, debido a ello, por los temas de discusión que suelen dominar las reuniones y las conversaciones entre todas las personas implicadas en la estructura organizativa de la publicación de libros de texto.[47] Esta clase de análisis complica aún más la cosa, claro está. Pero es, sin duda, más elegante y se basa más en la realidad que algunas de las teorías más mecánicas sobre el control económico de la cultura, que han sido aceptadas un poco a la ligera. Logra conservar la eficacia de la economía a la vez que concede cierta autonomía a la estructura interna burocrática y biográfica de cada uno de los editores, a la vez que reconoce la economía política del trabajo genérico que existe también.

Hay, por supuesto, muchas áreas de las que no me he ocupado aquí. Una de las más importantes es la alteración de la propia tecnología de las publicaciones. De la misma manera que el desarrollo y el uso de la industria «hizo posible el incremento de la erudición y de los periódicos», contribuyendo así a crear las condiciones que hicieron posible el que los escritores y los artistas

46. Coser, Kadushin y Powell, *Books*, p. 185.

47. El argumento de Wexler de que los libros de texto han de ser vistos como el resultado de un largo proceso de actividad transformadora aparece aquí claramente expuesto. En esencia, lo que he tratado de mostrar es parte de la estructura en la que se dan tales transformaciones, y que hace que unas se den más que otras. Véase Wexler, «Structure, Text and Subject».

individuales se libraran de las condiciones de producción más colectivas que dominaban los gremios y los talleres,[48] así también es de esperar que los cambios de la tecnología de la producción de textos y los cambios en las relaciones sociales y autoriales que surgen de aquéllos tendrán un fuerte impacto sobre los libros. Al menos, dada la división sexual del trabajo en la industria editorial, las nuevas tecnologías pueden jugar un papel decisivo en la descualificación y recualificación de esos «enclaves femeninos» a que antes me referí.[49]

Por otro lado, al haberme centrado fundamentalmente en la «cultura y el comercio» que rodean a la producción de una mercancía cultural concreta —el libro de texto estandarizado para los cursos centrados en su empleo— he dejado sin resolver la cuestión de hasta qué punto los elementos económicos e ideológicos que he señalado actúan en uno de los mayores mercados de textos, el de las escuelas primarias y secundarias de Estados Unidos y el resto de los países. Sin embargo, en vista del papel jugado por ciertos aspectos del aparato estatal (a través de los comités de selección, etc.) en la definición de lo que cuenta como saber legítimo en las escuelas primarias y secundarias, para avanzar de forma significativa necesitamos evidentemente una teoría más adecuada de la relación entre las esferas política y económica (por no hablar de la cultural) de la educación. Así pues, la posición del Estado como lugar donde se desarrollan conflictos de clase, raza y género, la forma en que son «resueltos» estos conflictos dentro del aparato estatal, la forma en que responden los editores a estos conflictos y resoluciones y finalmente el impacto de estas resoluciones o acuerdos sobre las cuestiones que rodean a los libros de texto y al saber oficialmente patrocinado, todo exige mayor reflexión.[50] El reciente trabajo de Carnoy y de Dale sobre las interrelaciones entre la educación y el Estado y los análisis de Offe del papel del Estado en la selección negativa, pueden proporcionar en este sentido importantes vías de estudio.[51]

Esto apunta también una importante agenda empírica. Lo que hace falta ahora es una investigación etnográfica a largo plazo, con una base teórica y práctica, que siga a ese artefacto del currículo que es el libro de texto, desde su redacción hasta su venta (y luego hasta su utilización). No

48. Wolff, *The Social Production of Art*, p. 36.

49. La relación entre descualificación, recualificación y división sexual del trabajo se trata con mayor profundidad en Michael W. Apple, «Work, Gender and Teaching», *Teachers College Record*, 84 (primavera de 1983), pp. 611-628. Véase también David Gordon, Richard Edwards y Michael Reich, *Segmented Work, Divided Workers: The Historical transformation of Labor in the United States* (Nueva York, Cambridge University Press, 1982).

50. Véase, por ejemplo, Apple, *Education and Power*; Roger Dale, Geoff Esland, Ross Ferguson y Madeleine MacDonald (comps.), *Education and the State*, volumen 1 (Barcombe, Inglaterra, The Falmer Press, 1981), y Michael W. Apple, «Common Curriculum and State Control», *Discourse*, 2 (núm. 4, 1982), pp. 1-10.

51. Le estoy agradecido a Dan Liston por documentar la posible fuerza del trabajo de Offe. Véase Daniel Liston, «Have We Explained the Relationship Between Curriculum and Capitalism?» *Education Theory*, en imprenta; Martin Carnoy, «Education, Economy and the State», en Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 79-126, y Roger Dale, «Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions», en Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 127-161.

sólo será una importante contribución a nuestra comprensión de la relación entre cultura, política y economía, sino que es de todo punto esencial si queremos modificar los tipos de saber, considerados legítimos, transmitidos en nuestras escuelas.[52] Mientras el libro de texto siga dominando el programa de estudios, ignorarlo, simplemente por no considerarlo digno de una seria atención, es vivir en un mundo divorciado de la realidad.

52. No quiero dar a entender que lo que se «transmite» en las escuelas es necesariamente lo que aparece en el libro de texto. Tampoco quiero afirmar en absoluto que lo que se enseña es «aceptado» por los estudiantes. Para el análisis del rechazo, mediación o transformación de la forma y/o el contenido del currículo por parte del profesor y el alumno, véase Paul Willis, *Learning to Labour* (Westmead, Inglaterra, Saxon House, 1977); Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance* (Boston, Routledge y Kegan Paul, 1983); Michael W. Apple, «Work, Gender and Teaching», y los capítulos de Linda McNeil, Andrew Gitlin y Lois Weis, en Apple y Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*.

DECIMOSEGUNDA PARTE

ESCENARIOS DE INTERACCIÓN

TEXTO 38

SOBRE LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN: APORTACIONES DE LA TEORÍA DEL ETIQUETADO*

por RAY C. RIST

El presente texto es un repaso de las investigaciones realizadas hasta el momento, y de las perspectivas teóricas, que, dentro de las ciencias sociales, han ido configurando y precisando la conocida como profecía que se cumple a sí misma o, dicho de otro modo, la influencia que ejercen las expectativas manifestadas por los otros —con más o menos ascendiente o autoridad— en la conformación de la imagen y de la identidad social de los individuos. Más concretamente, se trata de explicar la desviación social con la ayuda de la teoría del etiquetado, en general, y, en particular, de aplicar este marco teórico al estudio de la educación en sus dinámicas de éxito y fracaso escolares. Ello supone, de entrada, buscar prioritaria y preferentemente las causas de estos fenómenos dentro de la institución escolar y no fuera de ella. Así, todos los agentes encargados del control social —padres, maestros, autoridades, etcétera— asignan a los individuos «etiquetas» con las cuales califican sus comportamientos y sus actitudes, individualmente, de paso que les clasifican socialmente. Y ésta es una práctica consustancial a la escuela.

Pocos debates se han producido dentro de la educación americana que hayan despertado tantas pasiones como el que propone las causas del éxito o del fracaso en las escuelas.[1] Una explicación que ha tenido considerable apoyo en los últimos años, concretamente desde la publicación de *Pygmalion in the Classroom*, de Rosenthal y Jacobson (1968), ha sido la teoría de la «profecía que se cumple a sí misma». Han aparecido numerosos estudios que tratan de explicar los mecanismos mediante los cuales el profesor se crea ciertas expectativas respecto a los alumnos, y después éstas funcionan dentro del aula para llegar a realizar lo que el profesor había supuesto en principio. El origen de las expectativas del profesor se ha atribuido a diversas variables tales como la clase social, aspecto físico, puntuación de exámenes, sexo, raza, esquemas lingüísticos e informes escolares. Pero en la confusión de las últimas investigaciones se ha producido una separación entre esta cantidad de datos, cada vez mayor, y un marco teórico más amplio. La idea de la profecía que se cumple a sí misma se ha quedado simplemente en una idea, porque la falta de un esquema conceptual más amplio ha hecho que la investigación en este terreno quede teóricamente obstaculizada. Y en su lugar se ha desarrollado una creciente preocupación por el refinamiento de matices metodológicos diminutos.

* *Educación y Sociedad*, n.º 9 (1991), pp. 179-191.

1. En la preparación de este artículo ha colaborado con una subvención (GS-41522) el National Science Foundation-Sociology Program (Programa de Sociología de la Fundación Nacional de Ciencias). Las opiniones expresadas aquí pertenecen únicamente al autor y no debe suponerse conformidad alguna por parte de la National Science Foundation, ni del National

El objetivo de este artículo es demostrar que se está desarrollando una perspectiva teórica dentro de las ciencias sociales que puede acabar con el caos conceptual y metodológico construido sobre la profecía que se cumple a sí misma. En concreto, la urgencia de una *teoría de etiquetado* como marco explicativo para el estudio de la desviación social resulta aplicable asimismo al estudio de la educación. Entre las aportaciones principales al desarrollo de la teoría del etiquetado se encuentran: Becker, 1963, 1964; Broadhead, 1974; Lemert, 1951, 1972, 1974; Douglas, 1971, 1972; Kitsuse, 1964; Lofland, 1969; Matza, 1964, 1969; Scheff, 1966; Schur, 1971; Scott y Douglas, 1972; y Rubington y Weinberg, 1973.

Si se puede demostrar que la perspectiva del etiquetado es un marco legítimo desde el cual analizar los procesos sociales que influyen en la experiencia educativa, y ver cómo estos procesos contribuyen al éxito o fracaso en la escuela, dispondremos entonces de una perspectiva interactiva que tenga en consideración las teorías de los deterministas, tanto biológicos como culturales, en lo que se refiere a los resultados educativos. En estas dos últimas teorías, las causas definitivas del éxito o fracaso escolar se sitúan *fuera* de la escuela; por el contrario, el enfoque del etiquetado permite que se examine lo que en realidad sucede *dentro* de las escuelas. Así pues, la teoría del etiquetado llamaría nuestra atención, por ejemplo, sobre los diversos mecanismos de evaluación (tanto formales como informales) que funcionan en las escuelas, sobre cómo los colegios nutren y apoyan estos mecanismos, cómo reaccionan los estudiantes, cuáles son los resultados de las relaciones interpersonales de acuerdo a la evaluación que los mecanismos han hecho a los alumnos concretos, y cómo, *pasado el tiempo*, el hecho de obtener una marca valorativa concreta influye sobre las opciones que el estudiante tendrá dentro de la escuela. Lo que sigue a continuación es un sumario de varios aspectos clave de la teoría del etiquetado, como se ha desarrollado con más amplitud en la literatura sociológica; la segunda parte es un intento de integrar la investigación sobre la profecía que se cumple a sí misma con el marco conceptual de la teoría del etiquetado. Finalmente se exploran las implicaciones de esta síntesis para las investigaciones futuras y para el desarrollo teórico.

1. La desviación según la perspectiva del etiquetado

Los que utilizan la teoría de etiquetado se han ocupado del estudio de *por qué* se da una etiqueta a las personas y *quién* las clasifica como personas que han cometido uno u otro tipo de desviación. A diferencia de los enfoques principales de los estudios de la desviación, en la teoría de etiquetado se da mucha menos importancia a los motivos y características de la persona que comete el acto.

Se considera la desviación no como una cualidad de la persona ni como creación de sus actos, sino como el resultado de reacciones y definiciones de grupo. Se trata de un juicio social impuesto por un público social. Como argumenta Becker (1963: 9):

El hecho central de la desviación es que lo crea la sociedad. No me refiero con esto a lo que normalmente suele entenderse, es decir, que las causas de la desviación hay que buscarlas en la situación social del desviado, o en los factores sociales que provocaron su acción. Me refiero, sin embargo, a que los grupos sociales crean desviados al hacer leyes cuya infracción constituye una desviación, y al aplicar dichas leyes a individuos concretos y clasificarlos como marginales. Desde este punto de vista, *la desviación no es una cualidad del acto que comete la persona, sino más bien una consecuencia del hecho de que otros apliquen leyes y sanciones a un «infractor». El desviado es alguien a quien se ha aplicado con éxito la etiqueta; y el comportamiento desviado es el de las personas así etiquetadas*.

El enfoque del etiquetado insiste en la necesidad de desplazar la atención de la preocupación exclusiva por el individuo desviado hacia la preocupación fundamental por el *proceso* mediante el cual llega a aplicarse la etiqueta de desviado. Citando de nuevo a Becker (1964: 2): El enfoque del etiquetado contempla la desviación, siempre y en todo lugar, como un proceso e interacción donde participan al menos dos tipos de personas: los que cometen (o se dice que han cometido) un acto desviado, y el resto de la sociedad, quizá dividida en varios grupos... Una consecuencia es que nos sentimos más interesados en el proceso mediante el cual el resto de la sociedad define a los desviados que ante la naturaleza del acto mismo de desviación.

Así pues, las cuestiones importantes para Becker y otros no incluirían, por ejemplo: ¿por qué ciertos individuos actúan a partir de comportamientos de violación de la norma? Las cuestiones que plantean son del tipo: ¿quién aplica a quién la etiqueta de desviado?, ¿qué normas prevalecerán y serán reforzadas?, ¿bajo qué circunstancias se aplica afortunada o desafortunadamente la etiqueta de desviado?, ¿cómo decide una comunidad las formas de conducta para este tipo de atención?, ¿qué tipo de comportamiento consideran desviado las personas del sistema social?, ¿cómo interpretan dicho comportamiento?, ¿y cuáles son las consecuencias de sus interpretaciones respecto a los individuos que se ve que manifiestan este comportamiento? (véase Akers, 1973).

La perspectiva del etiquetado rechaza cualquier suposición de que exista un acuerdo claro respecto a lo que constituye una violación de la norma (o, lo que es lo mismo, lo que constituye la norma) dentro de una sociedad compleja y heterogénea. Lo que finalmente se determina como desvío, y la persona clasificada como desviada, son resultado de diversas contingencias sociales que se ven influidas por quienes tienen el poder para reforzar dichas clasificaciones. La desviación es, por tanto, problemátiea y subjetiva. La idea de considerar la reacción social ante el infractor como una variable fundamental e independiente en los estudios del comportamiento desviado ha sido declarada sucintamente por Kitsuse (1964: 101):

> Una teoría sociológica de la desviación debe centrarse concretamente en la interacción que no sólo define los comportamientos como desviados, sino que además organiza y activa la aplicación de sanciones por parte de individuos, grupos o agencias. Porque en la sociedad moderna, la diferencia social-

mente significativa entre los desviados y la población no desviada cada vez depende más de las circunstancias de la situación, lugar, biografía social y personal y de las actividades burocráticamente organizadas de las agencias de control social.

Necesariamente se están revisando las nociones tradicionales sobre quién es un desviado y cuáles son las causas de la desviación. Si se insiste sobre la naturaleza de proceso de desviación, a cualquier desviado concreto se le verá como alguien atrapado, definido, segregado, etiquetado y estigmatizado. *Éste es uno de los objetivos principales de la perspectiva del etiquetado, demostrar que las fuerzas de control social con frecuencia tienen la consecuencia inintencionada de hacer a las personas definidas como desviadas, aún más firmes en su desviación, debido a la estigmatización del etiquetado. Así pues, las reacciones sociales a la desviación fomentan las conductas desviadas.* Erikson (1966) ha ido aún más lejos diciendo que la sociedad luchará por mantener en sí misma un cierto grado de desviación, ya que ésta tiene un valor funcional para delimitar grupos, ofrecer chivos expiatorios, crear grupos marginales que se conviertan en el motivo para promover la solidaridad dentro del grupo social, etc.

La idea de que el control social pueda tener el efecto paradójico de generar el mismo comportamiento que se desea erradicar fue elaborada en primer lugar por Tannenbaum. Éste hacía notar (1938: 21):

> La primera dramatización del «mal» que separa al niño de su grupo... juega un papel quizá más importante en la creación del delincuente que ninguna otra experiencia... Ahora vive en un mundo diferente, ha quedado marcado... La persona se convierte en la cosa con la que era descrita.

En el mismo sentido, escribe Schur (1965: 4):

> El hecho de concentrarse en los resultados de los mecanismos de control social ha llevado a los teóricos del etiquetado a dedicar una atención considerable al trabajo de las organizaciones y agencias que se dedican a rehabilitar a los infractores o, lo que es lo mismo, a integrarlos de nuevo en el conformismo. Sus críticas de las prisiones, manicomios, reformatorios, y otras instituciones de este tipo, sugieren que los resultados de estos lugares están cerca de producir lo contrario de lo que se había pensado teóricamente. Estas instituciones se ven como mecanismos mediante los cuales las oportunidades de salir de la desviación están selladas, aparece la estigmatización, y se genera una nueva identidad como «marginado» social. De esta forma, en la persona así etiquetada emerge una nueva visión de sí mismo como un ser irrevocablemente desviado.

El paso de uno que ha violado una norma a uno que se ve a sí mismo como violador habitual de las normas es lo que denomina Lemert (1972: 62) «transición de desviado primario a desviado secundario». El desviado primario es alguien que se atiene a las leyes socialmente aceptadas, se ve a sí mismo como no desviado y se considera integrado. El desviado primario no niega el haber violado alguna norma, pero alega únicamente que no es una característica suya como persona. Sin embargo, el desviado secundario es el que ha reorganizado sus características sociales y psicológicas en torno a su función como desviado. Lemert (1972: 62) escribe:

> La desviación secundaria se refiere a un tipo especial de respuestas socialmente definidas que dan las personas a los problemas creados por la reacción social ante su desviación. Estos problemas... se convierten en el centro de la existencia de las personas que los sufren... Las acciones que tienen su referente en estas funciones y actitudes internas son las que forman la desviación secundaria. El desviado secundario... es la persona cuya vida y actividad se organiza alrededor de los hechos de la desviación.

Una persona puede cometer repetidos actos de desviación primaria y nunca verse a sí mismo, ni ser visto por los otros, como desviado secundario. La desviación secundaria surge del círculo por el que el mal comportamiento o desviación provoca una reacción social que, a su vez, desencadena comportamientos peores. Lemert (1951: 77) describió el primero este proceso como sigue:

> La secuencia de acciones relacionadas entre sí que llevan a la desviación secundaria es, en líneas generales, la siguiente: 1) desviación primaria; 2) penas sociales; 3) posterior desviación primaria; 4) penas y rechazos más severos; 5) más desviaciones, quizá con hostilidad y resentimientos que comienzan centrándose en los que realizan los castigos; 6) se alcanza una crisis en la cuota de tolerancia, expresada en una acción formal de la comunidad estigmatizando al desviado; 7) fortalecimiento de la conducta del desviado en respuesta a la estigmatización y castigos, y 8) aceptación definitiva del estatus de desviado social y esfuerzos de ajuste de acuerdo a la función pertinente.

Así pues, cuando las personas entran en un comportamiento desviado no podrían participar en este círculo de otra forma, y cuando desarrollan funciones sociales no lo habrían hecho de no ser por la aplicación de las medidas de control social; el resultado es la aparición de la desviación secundaria. El hecho de haber sido atrapado y etiquetado es el elemento crítico para la posterior construcción de la identidad de desviado y del seguimiento de una carrera como tal.

2. Los orígenes del etiquetado: expectativas del profesor

La teoría del etiquetado nos ha permitido entender mejor el proceso que lleva a la desviación, desplazando nuestra atención del desviado a los jueces de la desviación y a las fuerzas que afectan sus juicios. Estos juicios son críticos, porque una decisión recurrente en todas las sociedades, y más en concreto en la sociedad industrial avanzada, es la de si un individuo domina o no cierto conjunto de información o, a un nivel más básico, si tiene o no la capacidad para dominar dicha información. Estas evaluaciones se repiten periódicamente a medida que se avanza en la institución académica y sus consecuencias afectan directamente a la oportunidad de continuar por un período adicional. El hecho de poder continuar ofrece la opción de dominar un nuevo conjunto de información y que esto quede reconocido. Como indica Ivan Illich (1971), es en las sociedades industriales donde ese ser percibido como legítimo juez de tal dominio se ha restringido a los que desempeñan la

función ocupacional de «profesor». Una consecuencia fundamental de la profesionalización de la función del profesor ha sido el poder de decidir casi de forma exclusiva si la materia se ha dominado. Esta exclusividad en la toma de decisión permite a quienes desempeñan la función de «profesor» poseer la autoridad de ofrecer certificados de credenciales (Edgar, 1974).

Los teóricos del etiquetado informan de que para emitir los juicios de desviación, las personas pueden emplear información de fuentes muy diversas. Es más, incluso personas de la misma profesión (terapeutas, por ejemplo) pueden hacer uso divergente del mismo material a la hora de tomar una decisión evaluativa sobre el comportamiento de un individuo. Entre las fuentes de información de que disponen las personas que ponen las etiquetas, dos parecen primarias: la información de primera mano obtenida de la relación cara a cara con la persona a la que finalmente puedan clasificar y la información de segunda mano obtenida de otras relaciones no directas.

Aquí debería ser evidente el corolario de las actividades del profesor. Con frecuencia, la evaluación de los profesores (que puede llevar a la etiqueta de «brillante», «lento», etc.) se basa en información de primera mano obtenida de la relación cara a cara durante el tiempo que pasan juntos en el aula profesor y estudiante. Pero una buena parte de la información sobre el alumno que se reflejará en la evaluación del profesor es información de segunda mano. Por ejemplo, los comentarios de otros profesores, las pruebas de inteligencia, los informes anteriores, las reuniones con los padres, o la evaluación de las agencias sociales o centros psicológicos, es todo ello una fuente potencial de información. Como variación de la división entre las fuentes de información de primera y segunda mano, Jonhson (1973) ha sugerido que hay tres determinantes claves para la evaluación del profesor: el rendimiento anterior del estudiante, las características de estatus social y el rendimiento en la actualidad. En el rendimiento anterior se incluiría la información de hechos acumulativos (cursos, pruebas, notas de antiguos profesores o consejeros, y evaluadores externos), mientras que el estatus social y el rendimiento se pueden deducir y observar en el contexto del aura.

Lo que ha cautivado concretamente del trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968), en este sentido, es el intento de ofrecer una justificación empírica para el tópico que en la educación muchos consideran evidente en sí mismo: el rendimiento escolar no es simplemente una cuestión de capacidad innata del niño, sino que implica directa e inseparablemente al profesor. Descrita en resumen, su investigación se desarrollaba en una situación donde, al final del año escolar, más de 500 estudiantes de una escuela de enseñanza elemental recibían el «Harvard Test of Inflected Acquisition». En realidad este test era una prueba modélica de inteligencia no verbal, el «Test of General Ability», TOGA, de Flanagan (1960). Se dijo a los profesores que esta prueba clasificaría, con un alto grado de fiabilidad, a los estudiantes que demostrasen ser esforzados o unas promesas intelectuales durante el siguiente año académico. Ese otoño, justo antes del principio de curso, se dieron listas a los profesores con los nombres de uno a nueve alumnos y se les dijo que esos estudiantes eran el 20 % de la escuela y habían obtenido las mejores puntuaciones, aunque ningún otro hecho los situaba entre los mejores. Para un análisis intensivo se seleccionó a un subgrupo de otro 20 % dentro de los del primero. Al final del curso, las pruebas de estos estudiantes demostraron en cierta medida que su rendimiento había sido superior al de los estudiantes no seleccionados. En la sección siguiente hablaremos de la polémica respecto a la validez e implicaciones de los descubrimientos de este estudio.

Los descubrimientos de Deutsch, Fishman, Kogan, North y Whiteman (1964); Gibson (1965); Goslin y Glass (1967); McPherson (1966); y Pequignot (1966), demuestran todos la influencia de las pruebas de inteligencia y rendimiento sobre las expectativas del profesor. Goaldman (1971), en una revisión de la literatura sobre el uso de los tests como fuente de información de segunda mano para el profesor, recordaba: «Aunque algunas de las investigaciones son discutibles, existe cierta base para creer que los profesores tienen prejuicios sobre los alumnos a todos los niveles, debido a la información que reciben sobre su capacidad o carácter.» Mehan (1971, 1974) se ha ocupado de la relación entre los niños que hacen las pruebas y los profesores que las ponen, y afirma que el examen no es el uso objetivo de un instrumento de medida, sino el resultado de un conjunto de actividades relacionadas entre sí influidas por una serie de contingencias que finalmente se manifiestan en la «nota del examen». Mehan sugiere (1971):

> La realización de pruebas modelo se toma como reflejo incuestionable y no problemático de la capacidad subyacente del niño. La autoridad de la prueba para medir la capacidad real del niño la aceptan tanto los profesores como el resto del personal escolar. Los resultados de las pruebas se aceptan sin dudar como el documento válido de la capacidad del niño.

Las características de los niños como el sexo o la raza son de inmediato evidentes para el profesor, y del mismo modo se pueden encontrar rápidamente indicaciones del estatus a partir del cuidado personal, el estilo de vestir, la necesidad de comer fuera de casa, la información de las fichas de matrícula, la discusión o actividad familiar con los niños y las visitas de los padres al colegio. Sobre este tema existe un fascinante estudio de dos sociólogos, Clifford y Walster (1973: 249), cuya esencia se describe a continuación:

> Nuestro experimento estaba destinado a determinar el efecto que el atractivo físico de un estudiante tiene sobre las expectativas del profesor respecto al comportamiento social e intelectual del niño. Nuestra hipótesis era que el atractivo de un niño tiene una fuerte influencia sobre el juicio de su profesor: cuanto más atractivo fuese al niño, más inclinado en su favor esperábamos nosotros que estuviese el profesor. El plan para probar esta hipótesis es sencillo: se entrega a los profesores un informe junto con una fotografía. En el informe se incluye una valoración del rendimiento académico del niño, así como de su comportamiento social en general. Con objeto de realizar el experimento, se varía el atractivo de la foto, y con toda esta información se pide a los profesores que declaren sus expectativas en cuanto al potencial social y educativo del niño.

De acuerdo con las respuestas de 404 profesores de quinto curso, de todo el estado de Missouri, Clifford y Walster concluían (1973: 255):

> Está bastante claro que el aspecto físico del estudiante afectaba a las expectativas de los profesores que nosotros estudiamos. Independientemente de si el alumno era niño o niña, su atractivo físico tenía una asociación igualmente fuerte con la reacción que despertaba en el profesor.

Las variables raciales y étnicas han sido documentadas por Brown (1968), Davidson y Lang (1960), Jackson y Cosca (1974) y Rubovits y Maehr (1973), entre otros, como factores poderosos en la formulación de las expectativas que los profesores tienen de los niños. También se ha demostrado que los profesores esperan menos de los niños de clase baja que de los de clase media (cf. Becker, 1952; Deutsch, 1963; Leacock 1969; Rist, 1970, 1973; Stein, 1971; Warner, Havighurst y Loeb, 1944; Wilson, 1963). Douglas (1964), en un amplio estudio del sistema de colocación utilizado en los colegios británicos, descubrió que los niños más limpios y pulcramente vestidos, y que procedían de lo que los profesores percibían como «mejores» hogares, se tendía a colocarlos en lugares superiores a lo que habría cabido esperar de la medida de su capacidad. Sin embargo, una vez colocados allí tendían a permanecer y a rendir de forma aceptable. Mackler (1969) estudió las escuelas de Harlem y descubrió que los niños tendían a quedarse en los sitios donde se les había colocado inicialmente, y que esta colocación se basaba en diversas consideraciones sociales independientes de la medida de capacidad. Doyle, Hancock y Kifer (1971) y Palardy (1969) han demostrado que las expectativas de los profesores de alto rendimiento en los cursos elementales son más fuertes respecto a las niñas que a los niños.

El actual rendimiento académico e interpersonal de los niños puede servir también de gran fuente de expectativas para el profesor. Rowe (1969) descubrió que un profesor espera más tiempo la respuesta de un alumno al que considera más capacitado que ante un alumno al que no considera capaz. Brophy y Good (1970) descubrieron que los profesores estaban más dispuestos a dar una segunda oportunidad de responder, tras una equivocación, a los niños considerados más brillantes, y, lo que es más, que se alababa a estos niños con más frecuencia cuando lo hacían bien y se les criticaba menos en el caso contrario.

Está comprobado que las expectativas que tienen los profesores de sus alumnos pueden generarse durante los primeros días del curso y permanecer estables durante los meses siguientes (Rist, 1970, 1972, 1973; Willis, 1972). Por ejemplo, durante mis tres años de estudio etnográfico y longitudinal de una sola escuela secundaria, segregada de hecho y perteneciente a la comunidad negra de St. Louis, vi que sólo al cabo de ocho días la profesora colocaba a los alumnos de forma definitiva basándose en lo que ella presuponía como variaciones en la capacidad intelectual. Pero no se había realizado ninguna evaluación formal de los niños; en su lugar, la asignación de las tres mesas se había basado en ciertos criterios socioeconómicos y en los primeros esbozos de relaciones dentro del aula. Así pues, el lugar de los niños vino a reflejar en el aula las distinciones de clase social: los niños pobres de familias de la seguridad social se sentaban todos a una mesa, los de familias trabajadoras en otras y en la última los niños de clase media. Yo demostré cómo la profesora puso en funcionamiento sus expectativas de estos tres grupos diferentes en términos de mayor o menor tiempo de enseñanza, del uso del elogio y el control y de la medida de la autonomía dentro del aula. Al seguir a los mismos niños a lo largo de los cursos primero y segundo, pude demostrar que el esquema inicial trazado por la profesora de preescolar se perpetuaba año tras año. En el segundo curso las etiquetas puestas por otro profesor reflejaban claramente la realidad que cada uno de los tres grupos experimentaba en la escuela: al grupo superior lo llamó los «tigres», al segundo los «cardenales» y al más bajo los «payasos». Lo que había comenzado como una evaluación y etiquetado subjetivo del profesor adquirió dimensiones de objetividad cuando la escuela procedió a clasificar a los niños de acuerdo con la distinción que se hizo cuando empezaron.

Considerando estos estudios globalmente, se ve que la noción de «expectativas del profesor» tiene muchas facetas y dimensiones. Parece que cuando los profesores generan expectativas respecto a sus alumnos lo hacen no sólo por razones de rendimiento académico o cognitivo, sino también influidos por los esquemas de comportamiento dentro del aula. Así pues, no sólo las características mencionadas como raza, sexo, clase social o etnia son importantes, también lo son los rasgos interpersonales. De esta forma, la relación de los diversos atributos que finalmente se unen para generar la valoración que el profesor hace de lo que se puede esperar de un alumno concreto da una idea de la fuerza y persistencia de las etiquetas resultantes, como «problemático» o «revoltoso». Ahora nos ocuparemos de los resultados de estos estudiantes que tienen una u otra etiqueta.

3. **Resultado del etiquetado: la profecía que se cumple a sí misma**

W. I. Thomas hace muchos años sentó lo que habría de ser un dicho básico de las ciencias sociales a las que se dedicaba: «Si el hombre define las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias.» Éste es el centro de la profecía que se cumple a sí misma: una expectativa que define una situación llega a influir sobre el comportamiento real en dicha situación hasta el punto de producir lo que inicialmente se suponía que allí había. Merton (1968: 477) ha trabajado sobre esta idea y observa: «La profecía que se cumple a sí misma es, en principio, una *falsa* definición de la situación que evoca un nuevo comportamiento que convierte en verdadera la idea originalmente falsa.»

Aquí es importante recordar un principio básico de la teoría de etiquetado: que un individuo no se convierte en desviado sólo por haber cometido algún acto. Como insistía Becker (1963), la desviación no es inherente a un comportamiento *per se*, sino a la aplicación por parte de otros de las leyes y sanciones contra el que se considera como «infractor». Por ello, en el único momento que se puede aplicar el término «desviado» con exactitud es después de que el público social haya aplicado con éxito la etiqueta. Así pues, aunque numerosas personas hayan cometido violaciones de la norma, sólo los seleccionados serán consecuentemente etiquetados. Las contingencias de raza,

clase social, sexo, comportamiento aparente, edad, ocupación y amigos, todas influyen en el resultado de si uno es etiquetado o no. Scheff (1966), por ejemplo, demostró el impacto de estas características en el diagnóstico sobre la gravedad de la enfermedad mental de un paciente. Cuanto más alto es el estatus social de la persona, menor es el deseo de diagnosticar como indicativos de enfermedad mental los mismos rasgos de comportamiento que se utilizan en el diagnóstico de las personas de estatus más bajo.

El punto crucial de la perspectiva del etiquetado reside no en el hecho de saber que alguien ha violado las normas, sino en ver si los demás deciden actuar en el asunto. Porque como ya hemos dicho, si se aplica una etiqueta a un individuo, esto hace que el individuo se convierta en lo que la etiqueta dice que es. Debido a la reacción de la sociedad, el cambio del individuo supone el desarrollo de un nuevo concepto de sí mismo y de una carrera social cuyo centro será el comportamiento desviado. Como han escrito Rubington y Weinberg (1973: 7):

> La persona que ha sido tipificada, a su vez se vuelve consciente de la nueva definición que los miembros de su grupo le han colocado, y también él tiene en cuenta esta nueva visión de sí mismo cuando trata con ellos... Cuando esto sucede, queda ratificado un nuevo tipo social, se ha reconstruido socialmente una nueva persona.

Como hemos dicho, *Pygmalion in the Classroom* (1968), de Rosenthal y Jacobson, despertó un enorme interés en la noción de la profecía que se cumple a sí misma como idea que explicase el diferente rendimiento de los niños en el aula. Sus descubrimientos sugerían que las expectativas que se hacían los profesores respecto a los niños seleccionados al azar como «promesas intelectuales» en cierto modo hacían a los profesores tratarlos de forma diferente, y el resultado era que los niños de hecho llegaban a tener un mejor rendimiento hacia el final de curso. Aunque los críticos de esta investigación concreta (Snow, 1969; Taylor, 1970; Thorndike, 1968, 1969), y los que no han tenido éxito en sus réplicas a estos descubrimientos (Claiborn, 1969), suponen un reto para Rosenthal y Jacobson, bien es verdad que los desacuerdos se refieren básicamente a la metodología, el procedimiento y el análisis, no a la proposición de que existen relaciones entre expectativas y comportamiento.

El estado actual del debate, y las pruebas acumuladas al respecto, implican que las expectativas del profesor *algunas veces* se cumplen a sí mismas. Los primeros informes de Rosenthal y Jacobson, en mi opinión excesivamente entusiastas, han oscurecido el problema. Lo esencial de estos informes es que dan la impresión, como han notado Good y Brophy (1973: 73), de que la mera existencia de una expectativa garantiza automáticamente su realización. Más bien como sugieren:

> El hecho de que las expectativas del profesor se puedan cumplir a sí mismas es sencillamente un caso concreto del principio de que cualquier expectativa puede cumplirse a sí misma. Este proceso no se limita sólo a las aulas. Aunque no sea cierto que «querer es poder», nuestras expectativas sí afectan a nuestro modo de comportarnos en ciertas situaciones, y ese modo nuestro de comportarnos afecta a la respuesta de las demás personas. En algunos casos, nuestras expectativas respecto a las personas nos hacen tratarlas de tal modo que tienen que responder como nosotros habíamos esperado que lo hicieran.

Esta postura la confirmarían los psicólogos sociales que han demostrado que las primeras impresiones que un individuo tiene de otra persona influyen en la relación posterior (Dailey, 1952; Newcomb, 1947), y que las expectativas que uno tiene de sí mismo influyen en el propio comportamiento posterior (Aronson y Carlsmith, 1962, Brock y Edelman, 1965; y Zajonc y Brinkman, 1969).

También los teóricos del etiquetado han insistido repetidamente sobre la condicionalidad de las expectativas respecto a su cumplimiento. Su énfasis en la influencia de las contingencias sociales para colocar o no la etiqueta, en la fuerza de ésta y en si se puede colocar en todos los casos, es un factor que apunta al reconocimiento de que hay un proceso social implicado en el que los individuos negocian, rechazan, aceptan, modifican y reinterpretan los intentos de etiquetado. Esta interacción es evidente en las ocho fases del desarrollo de la desviación secundaria esbozado más arriba por Lemert. De la misma forma, Erikson (1964: 17), en su comentario sobre el acto de etiquetado como rito de pasaje de un lado a otro de la frontera de grupo, señala:

> La suposición común de que los desviados rara vez se curan o reforman puede que esté basada en una premisa incorrecta, pero es una suposición que se declara con tanta frecuencia y convicción que con frecuencia crea los hechos que más tarde «resultan» ser verdaderos. Si el desviado que regresa tiene que enfrentarse a las aprensiones de la comunidad con una frecuencia suficiente es comprensible que también él empiece a preguntarse si se ha graduado en la función de desviado, y *así a responder a la incertidumbre retomando la actividad del desvío*. En cierto sentido es posible que ésta sea la única forma para el individuo y su comunidad de ponerse de acuerdo respecto al tipo de persona, que es él en realidad, porque sucede a menudo que la comunidad sólo percibe su «auténtica naturaleza» cuando momentáneamente él cae en alguna forma de actividad desviada.

En la cita de Erikson está el hecho de que el individuo se relaciona con la «comunidad» para lograr una especie de acuerdo respecto a cómo es «en verdad» la persona. Aunque Erikson no elabora en este ejemplo lo que para él significa «comunidad», se puede deducir, según otros escritos suyos, que la «comunidad» se manifiesta en las instituciones que crean las personas para que contribuyan a organizar y estructurar sus vidas. Este punto de vista se puede enmarcar claramente en la teoría del etiquetado, donde se insiste especialmente en la función de las instituciones a la hora de elegir, etiquetar, rastrear y encauzar a las personas por diferentes caminos según la valoración que la institución trace del individuo.

Un ejemplo pertinente de la forma en que se ha aplicado la teoría del etiquetado al estudio de las instituciones sociales y del impacto sobre sus componentes ha sido el análisis de la relación entre escolarización y delincuencia juvenil. Existen varios trabajos que sugieren como argumento principal que las escuelas, con su manera de etiquetar a los estudiantes, sirven de

instrumento clave para la creación de la delincuencia (Hirschi, 1969; Noblit y Polk, 1975; Polk, 1969; Polk y Schafer, 1972; Schafer y Olexa, 1971). Por ejemplo, Noblit y Polk (1975: 3) señalaban:

> En cuanto la escuela es la institución primaria en la experiencia del adolescente —la que promete no sólo el estatus futuro del adolescente, sino también la que ofrece o niega el estatus durante la adolescencia misma—, es de esperar que las definiciones que la escuela haga sean decisivas para las acciones de la juventud. Es decir, el alumno que, a través de la escuela, haya sido excluido del éxito, tiene pocas razones para adaptarse a las normas y regulaciones de la escuela, con frecuencia arbitrarias y paternalistas: en sentido realista, el estudiante no tiene «limitaciones racionales» contra la desviación. Es mediante los mecanismos de selección de la escuela, exigidos por las instituciones de educación superior y por el mundo laboral, como se etiqueta a la juventud colocándola así en una situación en la que el comportamiento desviado no supone nada y sin embargo ofrece cierta forma de estatus alternativo.

Merece la pena reiterar este punto: la relación implica comportamiento y elecciones que se hacen por ambas partes. La persona que se enfrenta a la perspectiva de recibir una nueva etiqueta que vaya a suponer un cambio sistemático en la definición de su identidad puede responder a esta situación de mil formas diferentes. Al mismo tiempo, la definición institucional de la persona ni se concluye ni se solidifica hasta que finaliza la negociación referida precisamente a sobre cuál debe ser la etiqueta. Pero en el contexto de un solo estudiante que se enfrenta a la autoridad e intereses de la administración y personal de la escuela, el resultado más probable es que al cabo del tiempo, el estudiante avance hacia la conformidad con la etiqueta que la institución desea imponer. Good y Brophy (1973: 75) han elaborado el proceso que tiene lugar en el aula como sigue:

1. El profesor espera un comportamiento y rendimiento específicos de los estudiantes concretos.
2. Debido a estas expectativas diferentes, el profesor tiene un comportamiento distinto con cada uno de los estudiantes.
3. Este tratamiento indica a cada estudiante el comportamiento y rendimiento que el profesor espera de él, y afecta al concepto de sí mismo, a la motivación para el rendimiento y al nivel de aspiraciones.
4. Si este tratamiento del profesor se mantiene con el tiempo, y si el estudiante no se resiste activamente o lo modifica de alguna manera, tenderá a dar forma a sus logros y actitud. Los estudiantes de altas expectativas se verán llevados a conseguir un nivel alto, mientras que disminuirán los logros de los estudiantes de bajas expectativas.
5. Con el tiempo, el rendimiento y actitud del estudiante se acercará más y más a lo que se esperaba de él.

En el cuarto punto de esta secuencia se hace la observación de que las expectativas del profesor no se cumplen automáticamente a sí mismas. Porque para que se realicen las expectativas del profesor, tanto éste como el estudiante

deben avanzar hacia un esquema de relación donde las expectativas se comuniquen claramente y el comportamiento respuesta concuerde con el modelo esperado. Pero como señalan también Good y Brophy (1973: 75):

> Esto no siempre ocurre. Es posible que el profesor no tenga claras sus expectativas respecto a un estudiante concreto, o que éstas cambien continuamente, o incluso aunque el profesor tenga expectativas consistentes no las comunique al estudiante con su actitud. En este caso, la expectativa no se cumpliría a sí misma, aunque resultase ser acertada. Finalmente, es posible que el estudiante mismo evite que las expectativas se cumplan a sí mismas, superándolas o resistiéndose a ellas de forma que el profesor se vea obligado a cambiarlas.

Sin embargo, estudiosos como Henry (1963), Katz (1971), Goodman (1964) o Reimer (1971) critican de la educación americana la lucha desigual que se establece entre el profesor (y la institución a la que representa) y el alumno. La vulnerabilidad de los niños ante los dictados de los adultos que tienen poder sobre ellos, con demasiada frecuencia deja en manos de los fuertes la elección de la definición que se hará de los niños. Como afirmaba Max Weber, el poder es la capacidad de lograr los propios fines, incluso frente a la resistencia de los demás. Cuando el niño manifiesta esa resistencia en la escuela, los profesores y funcionarios la definen como travesura, obstinación, rebeldía y hostilidad o, por el contrario, como falta de motivación, apatía intelectual, indiferencia, pasividad o abandono. Así empieza a repetirse el proceso y cada vez es más difícil escapar a las definiciones del profesor.

Bibliografía

Akers, R. L. (1973), *Deviant Behavior. A Social Learning Approach*, Belmont, Cal., Wadsworth.

Aronson, E. y Carlsmith, J. M. (1962), «Performance Expectancy as a Determinant of Actual Performance», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, pp. 179-182.

Becker, H. S. (1952), «Social Class Variations in the Teacher-Pupi Relationship», *Journal of Educational Sociology*, 25, pp. 451-465.

— (1963), *Outsiders*, Nueva York, The Free Press.

— (1964), *The Other Side*, Nueva York, The Free Press.

Broadhead, R. S. (1974), «A Theoretical Critique of the Societal Reaction Approach to Deviance», *Pacific Sociological Reviem*, 17, pp. 287-312.

Brock, T. C. y Edelman, H. (1965), «Seven Studies of Performance Expectanc as a Determinant of Actual Performance», *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, pp. 295-310.

Brophy, J. y Good, T. (1970), «Teachers, Communications of Differential Expectations for Children's Classroom Performance, Some Behavioral Data», *Journal of Educational Psychology*, 61, pp. 365-374.

Brown, B. (1968), *The Assessment of Self-Concept among Four Year Old Negro and White Children, A Comparative Study Using the Brown IDS Self-Concept Reference Test*, Nueva York, Institute for Developmental Studies.

Claiborn, W. L. (1969), «Expectancy Effects in the Classroom, A Failure to Replicate», *Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 377-383.

Clifford, M. M. y Walster, E. (1973), «The Effect of Physical Attrativeness on Teacher Expectations», *Sociology of Educations*, 46, pp. 248-258.

Dailey, C. A. (1952), «The Effects of Premature Conclusion upon the Acquisition of Understanding of a Person», *Journal of Pshycology*, 33, pp. 133-152.
Davidson, H. H. y Lang. G. (1960), «Children's Perceptions of Teachers' Feelings toward Them», *Journal of Experimental Education*, 29, pp. 107-118.
Deutsch, M (1963), «The Disadvantaged Child and the Learning Process», en *Education in Depressed Areas*, editado por H. Passow, Nueva York, Teachers College Press.
Deutsch, M.; Fishmann, J. A.; Kogan. L.; North. R. y Whiteman, M. (1964), «Guidelines for Testing Minority Group Children», *Journal of Social Issues*, 20, pp. 129-145.
Douglas, J. (1964), *The Home and the School*, Londres, MacGibbon y Kee.
— (1971), *The American Social Orden*, Nueva York, The Free Press.
— (1972), *Desviance and Respectability*, Nueva York, Basic Books.
Doyle, W.; Hancock, G. y Kifer, E. (1971), «Teachers' Perceptions, Do They Make a Difference?», tesis presentada en el congreso de la American Educational Research Association.
Edgar, D. E. (1974), *The Competent Teacher*, Sydney, Australia, Angus & Robertson.
Erikson, K. T. (1964), «Note on the Sociology of Deviance», en *The Other Side*, editado por H. S. Becker, Nueva York, The Free Press.
— (1966), *Wayward Puritans*, Nueva York, Wiley.
Flanagan, J. C. (1960), *Test of General Ability: Technical Report*, Chicago, Science Research Associates.
Gibson, G. (1965), «Aptitude Tests», *Science*, 149, p. 583.
Goaldman, L. (1971), «Counseling Methods and Techniques: The Use of Tests», en *The Encyclopedia of Education*, editado por L. C. Deighton, Nueva York, MacMillan.
Good, T. y Brophy, J. (1973), *Looking in Classrooms*, Nueva York, Harper & Row.
Goodman, P. (1964), *Compulsory Mis-Education*, Nueva York, Random House.
Goslin, D. A. y Glass, D. C. (1967), «The Social Effects of Standardized Testing on American Elementary Schools», *Sociology of Education*, 40, pp. 115-131.
Henry, J. (1963), *Culture Against Man*, Nueva York, Random House.
Hirschi, T. (1969), *Causes of Delinquency*, Berkeley, University of California Press.
Illich, I. (1971), *Deschooling Society*, Nueva York, Harper & Row.
Jackson, G. y Cosca. C. (1974), «The Inequality of Educational Opportunity in he Southwest: An Observational Study of Ethnically Mixed Classrooms», *American Educational Research Journal*, 11, pp. 219-229.
Johonson, J. (1973), *On The Interface between Lowincome Urban Black Children and Their Teachers during the Early School Years: A position Paper*, San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
Katz, M. (1971), *Class, Bureacucracy and Schools*, Nueva York, Praeger, 1971.
Kitsuse, J. (1964), «Societal Reaction to Deviant Behavior: Problems of Theory and Method», en *The Other Side*, editado por H. S. Becker, Nueva York, The Free Press.
Leacock, E. (1969), *Teaching and Learning in City Schools*, Nueva York, Basic Books.
Lemert, E. (1951), *Social Pathology*, Nueva York, MacGraw-Hill.
— (1972), *Human Desviance, Social Problems and Social Control*. Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.
— (1974), «Beyond Mead: The Societal Reaction to Deviance», *Social Problems*, 21, pp. 457-468.
Lofland, J. (1969), *Deviance and Identity*, Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.
Mackler, B. (1969), «Grouping in the Ghetto», *Education and Urban Society*, 2, pp. 80-95.
Matza, D. (1964), *Delinquency and Drift*, Nueva York, Willey.
— (1969), *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.
McPherson, G. H. (1966), *The Role-set of the Elementary School Teacher: A case study*, tesis no publicada, Columbia University, Nueva York.
Mehan, H. B. (1971), *Accomplishing Understanding in Educational Settings*, tesis no publicada, University of California, Santa Barbara.

— (1974), *Ethnomethodology and Educational*, tesis presentada en la conferencia de la Sociology of Education Association, Pacific Grove, California.
Merton, R. K. (1968), «Social Problems and Social Theory», en *Contemporary Social Problems*, editado por R. Merton y R. Nisbet. Nueva York, Harcourt, Brace y World.
Newcomb, T. M. (1947), «Autistic Hostility and Social Reality», *Human Relations*, 1, pp. 69-86.
Noblit, G. W. y Polk, K. (1975), *Institutional Constrainst and Labeling*, tesis presentada en el congreso de la Southern Sociological Association, Washington, D.C.
Palardy, J. M. (1969), «What Teachers Believe-What Children Achieve», *Elementary School Journal*, pp. 168-169 y 370-374.
Pequinot, H. (1966), «L'équation personnelle du juge», en *Semaine des Hopitaux*, París.
Polk, K. (1969), «Class, Strain, and Rebellion and Adolescents», *Social Problems*, 17, pp. 214-224.
Polk, K, y Schafer, W. E. (1972), *Schools and Delinquency*, Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.
Reimer, E. (1971), *School is Dead*, Nueva York, Doubleday.
Rist, R. C. (1970), «Student Social Class and Teachers' Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education», *Harward Educational Review*, 40, pp. 411-450.
— (1972), «Social Distance and Social Inequality in a Kindergarten Classroom: An Examination fo the Cultural Gap' Hypothesis», *Urban Education*, 7, pp. 241-260.
— (1973), *The Urban School: A Factory for Failure*, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press.
Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1966), «Teachers' Expectanties: Determinants of Pupils' IQ Gains», *Psychology Reports*, 19, pp. 115-118.
— (1968), *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
Rowe, M. (1969), «Science, Silence and Sanctions», *Science and Children*, 6, pp. 11-13.
Rubington, E. y Weinberg, M. S. (1973), *Deviance: The Interactionist Perspective*, Nueva York, MacMillan.
Rubovits, P. y Maehr. M. L. (1973), «Pygmalion Black and White», *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, pp. 210-218.
Schafer, W. E. y Olexa, C. (1971), *Tracking and Opportunity*, Scranton, Pa., Chandler.
Scheff, T. (1966), *Being Mentally Ill*, Chicago, Aldine.
Schur, E. (1965), *Crimes without Victims*, Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.
— (1971), *Labeling Deviant Behavior*, Nueva York, Harper y Row.
Scott, R. A. y Douglas, J. C. (1972), *Theoretical Perspectives on Deviance*, Nueva York, Basic Books.
Snow, R. E. (1969), «Unfinished Pygmalion», *Contemporary Psycholgy*, 14, pp. 197-199.
Stein, A. (1938), «Strategies for Failure», *Harward Educational Review*, 41, pp. 158-204.
Tannenbaum, F. (1938), *Crime and the Community*, Nueva York, Columbia University Press.
Taylor, C. (1970), «The Expectations of Pygmalion's Creators», *Educational Leadership*, 28, pp. 161-164.
Thorndike, R. L. (1968), «Review of Pygmalion in the Classroom», *Educational Research Journal*, 5, pp. 708-711.
— (1969), «But Do You Have to Know How to Tell Time?», *Educational Research Journal*, 6, p. 692.
Warner, W. L.; Havighurst, R. y Loeb, M. B. (1944), *Who Shall be Educated?*, Nueva York, Harper & Row.
Willis, S. (1972), *Formation of Teacher's Expectations of Student Academic Performance*, tesis no publicada, University of Texas, Austin, Tejas.
Wilson, A. B. (1963), «Social Stratification and Academic Achievement», en *Education in Depressed Areas*, editado por H. Passow, Nueva York, Teachers College Press.
Zajonc, R. B. y Brinkman, P. (1969), «Expectancy and Feedback as Independent Factors in Task Performance», *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, pp. 148-150.

TEXTO 39

CONOCIMIENTO Y CONTROL*[1]

por MICHAEL F. D. YOUNG

El autor aboga por que los sociólogos de la educación, en lugar de aceptar como tales los problemas que se les plantean desde el ámbito de la política educativa, los formulen por sí mismos. Entonces podrán cuestionar las concepciones comúnmente aceptadas sobre lo «científico» y lo «racional» y abordarlas como lo que son, como constructos sociales, categorías no absolutas sino referidas a contextos institucionales particulares. El primer foco de atención deben ser los significados compartidos por o impuestos al personal escolar, sean profesores o alumnos. Serán de particular importancia los estudios de caso, los análisis de los procesos de construcción social de las «materias» o las disciplinas, etc. El sociólogo debe ser capaz de dejar en suspenso lo que el profesor da moral e intelectualmente por sentado para así estudiar el significado de los fenómenos cotidianos en el aula, fenómenos que son precisamente lo que hay que explicar.

[...]

Una característica de cómo se hacen públicas las ideas sociológicas es que lo que llamamos «teoría» tienden a tratarse aparte de las preocupaciones especiales de los sociólogos que suelen identificarse como «sociologías de...». La mayoría de los autores coincide en que la preocupación predominante de los «teóricos» ha sido lo que suele denominarse «el problema del orden» (Cohen, 1968; Dave, 1970), lo cual puede explicar el hecho de que esos campos especiales sustancialmente preocupados por aspectos del orden social son aquellos en los que se encuentran debates teóricos serios (son ejemplos obvios la estratificación, la desviación, la política y las organizaciones.

Se ha sugerido que ésta es en parte la razón, y en parte los contextos institucionales de su desarrollo,[2] de que la sociología de la educación sea uno de los principales ejemplos de un área de investigación en la que han estado notablemente ausentes a la vez una teoría explícita y debates teóricos. Durkheim, Weber e incluso, en mayor medida, Marx, cuyos escritos han dominado el contexto intelectual en el que se ha desarrollado la «teorización» sociológica, aparecen poco más que como referencias rituales en los textos contemporáneos.[3] Igualmente apenas se citan los mayores debates que en la actualidad sostienen los sociólogos sobre los modelos «funcionalista» y de «conflicto» y sobre niveles de explicación estructurales o «interaccionales».

* Extraído de Young, M. (ed.): *Knowledge and control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, pp. 1-7. Traducción de Ana María Rubio Díez.

1. Estoy muy agradecido a Basil Bernstein, Geoffrey Esland y Nell Keddie por sus comentarios a diversas partes de este trabajo.

2. Este aspecto se analiza con mayor detalle en el segundo apartado del primer artículo (Young, p. 24).

3. Estoy pensando en textos y lecturas como Banks (1968), Swift (1969), Musgrove (1966) en Gran Bretaña, y Havinghurst y Neugarten (1967), y Corwin (1964) en Estados Unidos, aunque esta lista no es en absoluto exhaustiva.

Seeley (1966) hace una valiosa distinción entre «recepción» y «concepción» de problemas. En su conjunto, los sociólogos han «recibido» los problemas de los educadores y, al no haber hecho explícitos sus supuestos, los han dado por sentados. Esos supuestos implícitos de la mayoría de los sociólogos de la educación y de los educadores pueden caracterizarse adecuadamente por lo que Dave (1970) ha llamado doctrina del «orden» que, como él sugiere, lleva a explicaciones en términos de una perspectiva sistémica: partiendo de un consenso sobre metas y valores débilmente definido (en este caso, valores sobre «lo que es una buena educación») se concibe el cambio (o innovación) en términos de una diferenciación estructural hacia tales metas y se definen los problemas del «orden» como fracasos de la socialización (un concepto que, como dice Bernstein,[4] es trivializado en el proceso). Ese «fracaso» puede ser el de niños de clase obrera, que no consiguen logros académicos, el de los padres, que no incentivan, o el de las facultades y las universidades que no producen suficientes investigadores. Éstos son sólo algunos de los problemas de los educadores que los sociólogos han «recibido» y, como Seeley sugiere en su trabajo, a menudo han intentado «reelaborar» los problemas, de manera que el resultado no fuera «la mera consecuencia esperada de una cándida aceptación». Un ejemplo importante de esto es el primer trabajo sobre los determinantes de clase en las oportunidades educacionales, bien resumido por Westergaard y Little (1964). Al tratar como problemáticos los procedimientos de agrupación y selección que los administradores escolares dan por sentados y las relaciones entre hogar y escuela, no puestas en duda por los profesores, esta investigación planteó importantes cuestiones sobre «división por niveles», la «selección» y las consecuencias no pretendidas de la organización de la educación (Lacey, 1970). Sin embargo, al tratar como no problemático «lo que es ser educado» dichas investigaciones hacen poco más que proporcionar lo que es a menudo una legitimidad algo cuestionable para las diversas presiones que se ejercen para conseguir la reforma administrativa y curricular. Para empezar a intentar explicar cómo están organizados los alumnos, los profesores y los conocimientos (y sólo a través de esas explicaciones podremos desarrollar alternativas), las categorías existentes que para padres, profesores, niños y muchos investigadores distinguen entre el hogar y la escuela, aprendizaje y juego, académico y no académico, «capaz» o «brillante» de «torpe» o «tonto», deben concebirse como una construcción social, con algunas personas en situación de imponer sus construcciones o significados a otros.

Al final, volviendo al trabajo de Seeley, no hay alternativa, salvo que los sociólogos «conciban» sus propios problemas, entre los que puede contarse el tratar los problemas de los educadores como fenómenos que deben explicarse; no se trata simplemente de criticar la investigación sociológica anterior, sino de preguntar qué supuestos implícitos llevaron a cuestionar algunos as-

4. Tomamos esta observación del artículo de Bernstein (p. 47). Lo explicaré con mayor detalle más adelante, pero quizás valga la pena mencionar aquí que, aunque este trabajo se ocupa básicamente de los currículos, la pedagogía y la evaluación, se puede considerar que el marco analítico representa una importante tentativa de conceptuar una alternativa frente a los trivializados enfoques de la socialización a los que aquí se refiere Bernstein.

pectos (sobre la selección) y a tratar como establecidos otros (sobre la educación académica). Se sugiere que, de esta manera, ciertas características fundamentales del mundo de los educadores que se dan por sentadas, por ejemplo, qué se entiende por conocimiento educativo y cómo se hace accesible, lleguen a ser objetos de investigación.

El propósito central de este libro es plantear algunas alternativas y, cabe esperar, orientaciones fructíferas para la investigación sociológica en educación. No se intenta en modo alguno dar una definición del campo de la sociología de la educación, sino definir un conjunto de problemas que, hasta ahora parecen haberse descuidado bastante. Dos limitaciones en relación con esos propósitos son importantes; en primer lugar, los trabajos plantean cuestiones sobre todo conceptuales y no hacen explícitas las implicaciones metodológicas para la investigación. En segundo lugar, la mayoría de ellos enfocan restringidamente la organización del conocimiento en las instituciones educativas oficiales de las sociedades industrializadas; por consiguiente, pueden, sin pretenderlo, dar por sentadas ciertas categorías que son una característica de este marco institucional. El trabajo de Horton (p. 208), que se considerará más adelante en este capítulo, es de particular importancia a este respecto.

Aunque al lector le resultará obvio que todos los autores no comparten ni perspectivas ni doctrinas comunes, sí se puede decir que tienen en común el no dar por sentadas las actuales definiciones de la realidad educativa y que, por consiguiente, «conciben» más que «reciben» problemas para la sociología de la educación. Han llevado inevitablemente a considerar, a menudo desde perspectivas muy diferentes, como problemático «lo que se entiende como conocimiento educativo». Ello implica que un foco principal de la sociología de la educación se convierte en una indagación sobre la organización social del conocimiento en las instituciones educativas. Por tanto, y esto tiene importantes implicaciones para la organización del conocimiento sociológico, la sociología de la educación ya no se concibe como un área de investigación diferente de la sociología del conocimiento.

En este trabajo introductorio intentaré sugerir primero qué podría implicar una sociología de la educación que convierte en su preocupación fundamental los problemas del control[5] y la organización del conocimiento (y sus interrelaciones). En segundo lugar, como los trabajos reunidos aquí difieren amplia y radicalmente de lo que podría incluirse en una «definición de libro de

5. El uso del término «control» se basa en el trabajo de Dawe (1970), quien deja muy clara (*op. cit.*, nota 16) la distinción entre dicho uso del término «control» y el concepto funcionalista de «control social»: el primero es más parecido a la noción de poder. En este sentido no se trata de un concepto, sino de una doctrina o conjunto de ideas que dotan de significado sustancial a los conceptos, y apuntan a identificar la acción y la interacción como «imposición de significado», antes que las propiedades de los sistemas, como el foco de la investigación social. Creo que el trabajo de Dawe es un modelo de claridad, precisión y originalidad en la presentación de los principales problemas teóricos de cualquier sociología. Las sugerencias más específicas sobre sociología de la educación esbozadas en el presente trabajo se derivan en buena medida de aquél. Mi otra deuda intelectual importante es con Wright Mills (1939; 1940), cuya contribución, sumamente original, a la sociología del conocimiento parece haber sigo ignorada durante demasiado tiempo, tanto por sus admiradores como por sus críticos.

texto» de la sociología de la educación, intentaré escoger algunos de los temas comunes de cada sección e indicar su posible relevancia para los estudiantes de pedagogía, ya estén enseñando, investigando o simplemente estudiando.

Con objeto de explorar estas sugerencias de definición de los problemas planteados a la sociología de la educación, primero es necesario examinar en términos más generales las implicaciones de una meta-teoría o doctrina del control, y, en segundo lugar lo que supone el tratamiento del conocimiento («transmitido» en la educación), no como absoluto ni arbitrario, sino como «conjuntos disponibles de significados», que, en cualquier contexto, no simplemente emergen, sino que están colectivamente «dados». Como sugiere Dawe (1970), la alternativa al «problema del orden», a la que se refiere como doctrina del control, ha sido una de las ramas principales que subyacen en la investigación sociológica desde el siglo XVIII; en cualquier época ha implicado el cuestionamiento crítico de lo que se considera inviolable, ya sea «otorgado por Dios» o por el «derecho natural». Este cuestionamiento ha ido paralelo a intentos de afirmar el control del hombre sobre sus instituciones y de participar en su cambio. En el siglo XVIII la crítica social y la investigación se centraron sobre todo en los órdenes feudal y clerical, mientras que en el XIX las doctrinas del control, dominadas cada vez más por el marxismo, se preocuparon fundamentalmente por el supuesto absolutismo del mercado y sus leyes, y, como señala Blum en su trabajo (p. 123), por los intentos de exponer el significado social de la economía de mercado en términos de su carácter explotador subyacente. Mucho de esta crítica social, y de las alternativas implícitas en ella, se ha basado en un nuevo absolutismo: el de la ciencia y la razón. En la actualidad, son las concepciones de sentido común de «lo científico» y «lo racional», junto con las diversas creencias sociales, políticas y educativas que se suponen sus seguidoras, las que representan las categorías legitimadoras dominantes. Por consiguiente, tratar estas categorías no como absolutos sino como realidades construidas en contextos institucionales concretos, se convierte en la tarea de la investigación sociológica. Así pues, como los dogmas feudal, clerical y del mercado de los siglos anteriores, quedan abiertos a investigación los de la racionalidad y la ciencia: el preliminar necesario para concebir alternativas. Es evidente que esa concepción de la sociología, que no se pretende especialmente original, está condenada históricamente, tanto en lo que se refiere a sus explicaciones como al contenido de las categorías dominantes, a ser tratada como problemática. Además, por su atención sobre las acciones más que sobre los sistemas, será situacionalmente específica. Si consideramos la noción de especificidad situacional referida a la naturaleza de las explicaciones sociológicas, éstas se darán en términos de «significados disponibles». Sin embargo, dado que esta disponibilidad será una variable socialmente distribuida, debe concebirse históricamente como una contingencia estructural en la acción, no accesible dentro de un marco meramente interaccional.

Si tomamos, con Dawe, la noción de control que implica la «imposición de significado», donde los miembros construyen definiciones de la situación en las que las restricciones son, en parte, las definiciones de otros, la investigación se ocupará de las discrepancias entre ideales y realidades, entre

«doctrina y compromiso», como señala Selznick.[6] Para la sociología de la educación, esto sugiere un interés fundamental por los significados compartidos e impuestos del personal de los colegios, ya sean profesores o alumnos, y sus posibles congruencias y discrepancias con los significados y actividades extraescolares. Puede sugerirse, antes que resolverse, algún problema conceptual de mayor envergadura que no es, en modo alguno, específico de una investigación sociológica de la educación. Por ejemplo, una cuestión suscitada por la doctrina del control se refiere al acceso o distribución diferencial de los recursos, ya se trate de los correspondientes a la legitimidad conceptual (como las ideas de «lo racional» y «lo valioso») o de los recursos económicos. Tales cuestiones requieren explicar con detalle los vínculos entre instituciones, así como tratar de formular empíricamente ideas como las circunstancias estructurales de la acción y la interacción. Forma parte del saber convencional de la sociología de la educación que las universidades y la economía «controlan» el contenido y la distribución de las oportunidades educativas; en otras palabras, se supone que proporcionan las restricciones estructurales (o circunstancias) dentro de las cuales tienen lugar las actividades escolares. Pero ¿cómo? Ese tipo de afirmaciones que tienden a ser tratadas como explicaciones, más que como algo «que hay que explicar», están aceptando en la práctica, y sin crítica, algún tipo de relación mecanicista entre *la* universidad, *la* economía y *el* sistema educativo, la cual parece más probable que conduzca a mistificaciones que a planteamientos científicos. Para que esas cuestiones de control sean tratadas empíricamente debemos volver al estudio de los conjuntos de actividades y supuestos que están implícitos en esos procesos.[7]

Una crítica a las doctrinas del control (o formas de la teoría de la acción, como también se las llama a veces) ha sido la de su «racionalismo». Esto es lo que se hacen Marcuse y Parsons con la obra de Max Weber desde dos puntos de vista totalmente diferentes.[8] Pero, como muy bien vuelve a indicar Dawe, dichas críticas parten de supuestos previos sobre lo que es racional, para lo cual se da una definición muy rígida. La debilidad de esa definición de racionalidad, que tiene una gran correspondencia con el «hombre económico» del siglo XIX, que escoge siempre los medios más efectivos para lograr uno de sus muchos «fines» colectivamente definidos, ha sido excelentemente discutida por Schutz (1943) y Garfinkel (1967). Una versión mucho más abierta de la explicación sociológica de «racional», con el significado de comprensible para los participantes,[9] permite que el tipo de conocimiento que en situaciones

6. La distinción procede de *T.V.A. and the Grassroots*, y se cita íntegramente en el artículo de Keddie (p. 35).

7. Parece importante considerar en este contexto la organización de comités de examen universitarios, y el tipo de participación en ellos de los profesores de instituto de sexto curso.

8. La crítica mencionada se halla en el trabajo de Marcuse (1965), en que afirma que Weber utiliza una racionalidad económica histórica de una determinada época para formular una noción ahistórica de «hombre racional» como modelo para una explicación sociológica. Parsons se ocupa más específicamente del aparente olvido de Weber de lo no racional, que explica con detalle en su introducción a Weber (1964).

9. Tomamos la observación, de nuevo, del trabajo de Dawe (1970).

concretas, puede estar próximo a la racionalidad económica, pueda ser tratado como una cuestión empírica.

Como se sugirió antes, las implicaciones que la postura meta-teórica que se propone tiene para la investigación son que la sociología de la educación (o cualquier sociología de este área) debe tener en cuenta el carácter específico, histórico y situacional, a la vez, de sus fenómenos y sus explicaciones. Así pues, para explorar significados situacionalmente definidos que den por sentados contextos institucionales (como las escuelas) es preciso hacer estudios de caso muy detallados, que traten como problemáticas las categorías curricular, pedagógica y evaluatoria que mantiene el personal escolar. Sin embargo, dichos estudios, que explican las realidades emergentes de la interacción de sus miembros, no permiten por sí mismos evitar los contextos socio-históricos en los que devienen accesibles esas realidades. En ningún otro lugar se demuestra esto mejor que en la crítica de Gouldner (1968) sobre las teorías «de etiquetado» de la desviación. Esos estudios, sugiere, acaban haciendo poco más que una descripción de lo mal que las enfermeras, los profesores, los carceleros y los policías tratan a los enfermos mentales, los alumnos, los presos y los delincuentes. Nos quedamos así sin una explicación de por qué actúan de este modo esos grupos ocupacionales a los que Everett Hugues ha descrito perspicazmente como «trabajadores sucios».[10] La lección metodológica que se saca de esa crítica, quizá algo salvaje, es la de que esos estudios interaccionales deben ser completados con tentativas de conceptualizar las conexiones existentes entre las interacciones y las estructuras sociales cambiantes de manera tal que se indiquen nuevos modos de investigación, de los que hoy se carece casi por completo. Un raro ejemplo de tentativa en este sentido lo presenta Breton (1970), quien parte del bien conocido estudio de casos de la Lakeshore High School de Cicourel y Kitsuse (1963) y examina los determinantes estructurales de la estratificación académica y sus consecuencias en el sistema escolar canadiense.

Antes de ampliar más estas sugerencias para una sociología de la educación, veamos las implicaciones que se derivan de tratar el conocimiento o, «lo que se cuenta como conocimiento», como socialmente construido o constituido. Mills (1939) hace la significativa puntualización de que lo que llamamos «razonamiento», «ser lógico» o «validación de la verdad de un aserto» requiere una autorreflexión o crítica de nuestros propios pensamientos en términos de diversos modelos normalizados. Estos modelos serán, necesariamente, conjuntos de significados compartidos de lo que es un buen argumento, de lo que es válido, lógico, etc. Para el discurso ordinario, en filosofía o en ciencia o en la comunicación diaria, o en las interacciones en una clase entre profesores y alumnos, esos significados compartidos se dan por sentados como conjuntos de supuestos no cuestionados; sin embargo, como todos los significados compartidos, pueden tratarse como problemáticos y convertirse en objetos de investigación. Puede verse cómo surgen inmediatamente de esta propuesta nuevas e importantes posibilidades de investigación, ya que podría

10. Este término fue utilizado primero por Hughes (1958), y recientemente Rainwater (1967) lo ha extendido a otros grupos profesionales como los profesores.

examinar cómo los «temas» y las disciplinas están socialmente construidas según conjuntos de significados compartidos, así como el proceso de negociación entre examinadores y estudiantes con respecto a lo que cuenta como «sólida respuesta de examen». Mills continúa sugiriendo que las reglas de la lógica, ya sea práctica o académica, son convencionales, y serán conformadas y seleccionadas de acuerdo con el propósito del discurso o de las intenciones de la indagación. Si la lógica, el «buen razonamiento», el planteamiento de preguntas y todos los conjuntos de actividades prescritas para el aprendiz son concebidos desde una perspectiva como conjuntos de convenciones sociales que tienen sentidos comunes para quienes las prescriben, el incumplimiento de las prescripciones puede concebirse, no como en el mundo cotidiano del profesor como algo «erróneo», con «ortografía o gramática incorrectas» o «mal argumentado y expresado», sino como formas de desviación. Esto nada implica sobre lo «correcto» o «incorrecto» absoluto de las exposiciones de los profesores o de los alumnos, pero sugiere que la interacción que tiene lugar es en parte producto de las categorías definitorias dominantes, que el profesor da por sentadas.

Por tanto, la investigación sobre una sociología del conocimiento educativo se orienta a explorar cómo y por qué persisten categorías dominantes, así como la naturaleza de sus posibles vínculos con grupos de intereses o actividades, como los grupos ocupacionales. Buena parte del trabajo de Pierre Bourdieu —del que aparecen dos textos en este volumen— ha ido dirigido a ese tipo de investigación. Tanto Bernstein como Mary Douglas (1970) se refieren a la clasificación del conocimiento en la sociedad; si nuestros «problemas educativos» dependen de la clasificación de nuestros educadores, la exploración de la relación de lo que Bernstein denomina «estructura profunda» de esas clasificaciones con las características del orden socioeconómico debería ser una preocupación central de la investigación sociológica en educación. La dificultad de tal empeño se pone de manifiesto cuando se empiezan a tratar «como problemáticas» distinciones del tipo de éxito y fracaso educativos, sujeto y objeto, «natural y social», docente y discente, que no están menos presentes en nuestro sistema educativo de lo que estaban en la antigua China el honor y la estima debidos a los ancianos.[11]

Aquello a lo que se refiere Jack Douglas (1970) como subversión del absolutismo por la sociología es de esencial importancia para la sociología de la educación. Utiliza la idea para referirse a cómo los sociólogos han concebido las sociedades como productos de definiciones en competencia y pretensiones de legitimación cognitiva y moral, más que como integradas en torno a un grupo nuclear de valores absolutos. Merece la pena explorar esta idea de un modo más amplio, acercándonos a la obra de Mills antes de volver a sus implicaciones para la educación. En su examen de las consecuencias epistemológicas de la sociología del conocimiento, Mills (1940*a*) sugiere que el modelo absolutista de validez tiene sus orígenes intelectuales en la física de la prerrelatividad, en la que el proceso de investigación se concebía bastante

11. La relación entre estructura social y categorías lingüísticas en la antigua China se analiza en Mills (1940*b*).

separado de los resultados.[12] Desde un punto de vista histórico, Miles demuestra que se puede seguir la pista del modelo absolutista hasta las tradiciones de una elite intelectual centralizada muy vinculada con quienes tienen el poder económico y político. Para la investigación sociológica, la obvia posibilidad empírica de diferentes conjuntos de criterios de validez que, en sí mismos, sólo emergen y puede decirse que existen en la práctica de las investigaciones e interacciones reales, es de considerable importancia; esto plantea toda la cuestión de las relaciones entre teoría (educativa y otras) y práctica. Por tanto, se hace posible estudiar cómo la «teoría educativa» actúa selectivamente como un conjunto de supuestos que, mientras en un contexto se han originado en la práctica, en otros se institucionalizan y, con ello, legitiman la práctica o determinan selectivamente su evaluación (Eastman, 1967).

Al considerar la importancia de esta noción de «absolutismo subvertido» encontramos un curioso paralelismo en la literatura de la ciencia social. Por un lado está la reticencia de los antropólogos a considerar las ideas de su oponente en su significado literal, como las explicaciones que pretenden ser[13] y, por otro, la reticencia de los sociólogos a tratar como problemáticas las mismas definiciones jerárquicas de «capacidad» que han mantenido la mayoría de los profesores y alumnos, y que están institucionalizadas en nuestros currícula y exámenes.[14] El «rechazo» de los antropólogos y la «aceptación» de los sociólogos son el producto de partir de supuestos sobre lo que es «explicar», lo que sea «científico» o lo que es «capacidad» que consideran como absolutos los valores académicos occidentales. La doctrina del control a que nos referimos al comienzo de este trabajo y la «postura intelectual» de Horton (1968) parecen apuntar en la misma dirección. Ambas sugieren que deberíamos tratar las explicaciones de los individuos (ya sean miembros de una tribu africana, profesores o alumnos) como modos con los que dotan de sentido y ordenan su mundo. Sin conceptos preconcebidos sobre las «buenas explicaciones» o «una racionalidad de orden superior», deberíamos profundizar en los posibles orígenes de las explicaciones proporcionadas. Si la doctrina del control a la que nos hemos referido dirige nuestras investigaciones sobre cómo la gente impone significados o da consistencia a su experiencia, esto no sólo nos lleva a tratar el animismo africano y las perspectivas de calificaciones de los universitarios americanos[15] como intentos de «imponer significados», sino también a preguntarnos sobre el contexto institucional más amplio dentro del cual resulta accesible esta experiencia. Pueden plantearse preguntas similares sobre cómo los niños de secundaria procedentes de diferentes escuelas y diferentes entornos familiares «sacan sentido» de un conjunto de diez asignaturas en una semana de cuarenta horas. Horton (1968) compara los

12. Esta visión «objetivista» de la ciencia probablemente se ha aceptado con menos críticas en Gran Bretaña y Estados Unidos que en el resto de Europa. Se puede ver un fructífero análisis de estas cuestiones en Habermas (1970).

13. Este análisis se basa, en gran medida, en el excelente análisis de Horton (1968).

14. La literatura sobre la «motivación para el éxito» constituye un ejemplo clásico de ello. Se puede encontrar un excelente resumen crítico sobre este ámbito en los primeros capítulos de Colquhoun (1979).

15. Véase Becker *et al.* (1969).

«errores» de las teorías tradicionales africanas con las «revoluciones» de los científicos;[16] si llevamos la comparación hasta las respuestas erróneas de los niños, quizá pudiéramos examinar de una manera más sistemática el contexto institucional de las escuelas en las que los niños tienen miedo de dar cualquier respuesta que no sea la correcta (Holt, 1967). Si el sociólogo es capaz de suspender, en su investigación, el absolutismo moral e intelectual que el profesor, que no tiene alternativa en su quehacer cotidiano, da por sentado, podremos estudiar los fenómenos del aula y la escuela desde lo que pueden significar para los participantes; así pues, distinciones del tipo de correcto o falso, aplicado o perezoso, interesante o aburrido, que utilizan tanto profesores como alumnos, se convierten en fenómenos que deben ser explicados.

[...]

Bibliografía

Banks, O. (1968): *The Sociology of Education*, Londres, B. T. Batsford.
Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. y Strauss, A. (1969): *Making the Grade*, Nueva York, John Wiley & Sons.
Breton, R. (1970): «Academic Stratification in Secondary Schools», *Canadian Review of Sociology and Social Anthropology*, 7 (1).
Cicourel, A. V. y Kitsuse, J. I. (1963): *The Educational Decision Makers*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
Cohen, P. (1968): *Modern Social Theory*, Londres, Heinemann.
Colquhoun, R. (1970): *Some Sociological Approaches to Pupil Motivation*. M. A. (ed.), tesis, University of London.
Corwin, R. (1953): *A Sociology of Education*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
Dawe, A. (1970): «The Two Sociologies», *British Journal of Sociology*, XXI (2).
Douglas, J. (1970): *The Relevance of Sociology*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
Douglas, M. (1970): «Environments at Risk», *Times Literary Supplement*, octubre 31, 1970.
Eastman, G. (1967): «The Ideologizing of Theories; John Dewey, a Case in Point», *Educational Theory*, I (1).
Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
Habermas, J. (1970): «Knowledge and Interest» en Emmett, A. y McIntyre, A. (eds.), *Philosophical Analysis and Sociological Theory*, Londres, Macmillan.
Havinghurst, R. y Neugarten, B. (1967): *Society and Education*, Rockleigh, N. J., Allyn & Bacon.
Holt, J. (1967), *How Children Fail*, Nueva York, Pitman.
Horton, R. (1968): «Neo-Tylorianism; Sound Sense or Sinister Prejudice», *Man*, (n.s.), vol. 3.
Hughes, E. (1958): *Men and Their Work*, Glencoe, Illinois, The Free Press.
Kuhn, T. S. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, Chicago University Press.

16. El término «revolución» se utiliza aquí en el sentido kuhniano (1961), es decir, como un cambio en la visión del mundo que, en cierto sentido, convierte los hallazgos de la investigación anterior en «errores».

Lacey, C. (1970): *Hightown Grammar*, Manchester, Manchester University Press.
Marcuse, H. (1965): «Capitalism and Industrialization», *New Left Review*, 32.
Mills, C. W. (1939): «Language, Logic and Culture», *American Sociological Review*, IV (5).
— (1940*a*): «The Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge», *American Journal of Sociology*, XLVI (3).
— (1940*b*): *The Language and Ideas of Ancient China*, (Mimeographed), reimpreso en Horowitz, I. (ed.), *Power, Politics and People; The Collected Papers of C. Wright Mills*, Londres, Oxford University Press.
Musgrave, P. W. (1966): *The Sociology of Education*, Londres, Methuen.
Rainwater, L. (1967): «The Revolt of the Dirty Workers», *Transaction*, Noviembre.
Schutz, A. (1943): «The Problem of Rationality in the Social World», *Economica*, 10.
Seeley, J. (1966): «The "Making" and "Taking" of Problems», *Social Problems*, 14.
Swift, D. F. (1968): *The Sociology of Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
Weber, M. (1964): *Theory of Social and Economic Organization*, Nueva York, The Free Press.
Westergaard, J. y Little, A. (1964): «Trends in Social Class Differentials in Educational Opportunity», *British Journal of Sociology*, XV.

TEXTO 40

PRODUCCIÓN CULTURAL Y TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN*

por PAUL WILLIS

El autor de Learning to labour (Aprendiendo a trabajar) *vuelve sobre su obra con un doble propósito: primero, discutir más detalladamente la relación entre producción y reproducción culturales, es decir, entre los aspectos creativos y los aspectos miméticos de la cultura viva cotidiana, de los jóvenes de clase obrera; segundo, rebautizar como* producción cultural *los procesos de mediación, selección, dotación de significado, respuesta, creatividad, etc., que se desarrollan en la cotidianeidad de la cultura obrera en un contexto de capitalismo y patriarcado. El concepto de* producción cultural, *en el que se reúnen las anteriores* penetraciones *y* limitaciones *de* Learning..., *permitiría situar su obra enteramente dentro del campo de los «estudios culturales», en contraste con el funcionalismo larvado de las teorías de la reproducción.*

Aprovecho la oportunidad de mi contribución a este volumen dedicado a los textos de la conferencia de Westhill para volver, en su quinto aniversario, sobre mi libro *Learning to Labour*.[1] Si le aburre o molesta la claustrofobia de las reuniones de familia, sáltese este texto. Si continúa leyendo, encontrará que reviso, sitúo y elaboro algunos de los argumentos de ese libro a la luz de los progresos recientes realizados en este tema, tratando además de rescatarlo de lo que, a mi parecer, es un destino doble y contradictorio: por una parte la inflación de un paradigma simple de «resistencia» (que ha resultado muy evidente en la conferencia de Westhill), paradigma que celebra un espíritu de clase obrera u oposición, identificándose con él romántica y acríticamente; pero por otra parte el libro remite a un pesimismo profundo (evidente en gran parte de la respuesta que ha tenido el libro en los EE.UU.),[2] al cerrar la posibilidad de lucha y cambio. Además, mediante una crítica de la teoría reciente, espero situar *Learning* y las obras de su tipo dentro de mi «terreno», de la tradición de Estudios Culturales, argumentando acerca de algunos de sus valores en ese sentido que aún se mantienen. También me parece apropiado revisar y desarrollar ahora algunos de mis argumentos previos concernientes a la transición de la escuela al trabajo en el actual período de crisis económica sin solución, y en relación con ello la continuada reestructuración educativa e institucional, sin precedentes hasta ahora, de la transición al

* Paul Willis, *Educación y Sociedad*, n.º 5, 1986, pp. 7-34.

1. Publicado en España por Akal (Madrid, 1988) con el título *Aprendiendo a trabajar*. En otras publicaciones recientes intento tratar más específicamente las críticas al libro. Véase la Introducción a la edición norteamericana del libro, publicada por Columbia University Press, y mi artículo en la edición reciente de *Interchange*, I: 4, Toronto (1981).
2. Véase, por ejemplo, la edición reciente de *Interchange*, *op. cit.*

trabajo/no trabajo y de la política para el grupo de 16-19 años. Trataré esto en una amplia conclusión.

Quizá sirva de ayuda al lector el saber que no acudo a la reunión inocentemente. Lo que sigue está conformado por dos intenciones básicas. En primer lugar, la admisión, aunque quitándole énfasis, del aspecto «funcionalista de izquierdas» de mi obra anterior; la ironía y simetría excesivamente desarrollada de *Learning*, en donde lo que llamaba «limitaciones» cubría demasiado hábilmente lo que llamaba «penetraciones», como si la acomodación pudiera equilibrar exactamente la resistencia de los grupos subordinados, como si fuera posible un diseño «espontáneo» del capitalismo «desde abajo». La segunda intención es la de *reenfatizar y promover* una versión más compleja, considerada y moderada del otro aspecto de mi obra, que ha sido siempre más importante, al cual quiero dar ahora el nombre de *producción cultural*; es decir, los procesos de creación de significado, los conocimientos alternativos, la actividad, creatividad y promesa social de los grupos subordinados, pero considerados ahora en una relación más *interna y dialéctica* con las estructuras de una sociedad capitalista y patriarcal. Espero de este modo empezar a trabajar más completamente algunas de las interminables antinomias entre actividad humana/estructura, pesimismo/optimismo, resistencia/acomodación, con el fin de clarificar lo que puede aprenderse de la última década de investigaciones y publicaciones educativas, pudiendo establecer así un marco de referencia para las tareas y posibilidades futuras. Me referiré a esto más adelante. Ahora trato de hacer una breve revisión de los progresos recientes y relevantes habidos en el campo de la investigación y la teoría educativas.

Teorías de la reproducción I

La obra europea y americana reciente ha puesto al descubierto, las contradicciones e ilusiones del «acuerdo» socialdemócrata en materia educativa, el cual es característico, desde la guerra, de las sociedades occidentales más desarrolladas. En el Reino Unido, ese acuerdo aceptaba que la economía capitalista en expansión de posguerra era básicamente un fenómeno benigno. Cada vez llevaba a más gente hacia un estilo de vida más rico y de clase media. Quedaban todavía algunos problemas: bolsas de pobreza, desigualdad y fracaso. Eran los restos sobrantes del sistema capitalista prekeynesiano, más rígido y primitivo. Pero esos anacronismos podrían ser eliminados sin poner básicamente en entredicho la naturaleza del capitalismo. Unos impuestos más altos y un estado en expansión podían encargarse de ese trabajo. La Educación Estatal era el instrumento privilegiado para la realización de esas reformas, y hasta los grupos potencialmente de oposición, como los pertenecientes al movimiento obrero, aceptaban que no se necesitaba una acción distinta a la estatal.[3]

La educación parecía ofrecer una perspectiva de desarrollo individual hu-

3. Para su descripción completa y detallada, véase CCCS Education Group, *Unpopular Education, Schooling and Social Democracy in England since 1944*, Hutchinson (1981).

mano y de mayor igualdad social. Felizmente estos objetivos conjuntos eran compatibles, por cuanto que hacían más eficaz el sistema económico: en una sociedad expansiva y altamente tecnológica había más necesidad de trabajadores especializados. Era necesario «dragar la reserva de talento». Se promovería, además, el objetivo primordial de la integración social, pues podrían satisfacerse las demandas tanto de los individuos como de una economía saludable.

Tan grande parecía la aparente coherencia interna de estos objetivos, que cualquier fracaso educativo se veía repetidamente como el fallo de las personas a las que la educación estaba dirigida.[4] El fracaso era el fallo de los receptores de la educación, de su entorno, su origen social, sus experiencias infantiles o su cultura circundante. La educación compensatoria y el interés por la «privación cultural» trataban de elevar la capacidad y habilidad de los muchachos más pobres, para que aquellos que estaban «en desventaja» pudieran partir de una línea de salida común en la carrera por la vida. La sociología de la educación, plegada a los propósitos de las autoridades, se metía cada vez más profundamente en túneles que llevaban hasta la familia, la niñez, la psicología individual y efectos culturales aislados, a fin de identificar el origen del «fracaso». La clase, y el análisis de clase, sólo entraba ahí como una enorme tautología: los miembros de la clase obrera sufren desventajas educativas y culturales; quienes sufren desventajas educativas y culturales son miembros de la clase obrera. No había una *explicación* de estas cosas, ni se sugería que las relaciones desiguales de clase y la producción capitalista pudieran estar centralmente implicadas en el tema.

La crisis económica, la descualificación real en la economía, el desempleo, el «realismo» educativo y la reacción de la derecha han cuestionado gravemente, y recortado parcialmente, el acuerdo educativo socialdemócrata.[5] De todos modos, un poco de pensamiento crítico hubiera demostrado que no puede haber esperanza de compatibilidad entre desarrollo personal e igualdad, cuando resulta evidente que a algunos el «desarrollo personal» no les lleva a ninguna parte, mientras a otros les conduce a posiciones de alto privilegio, y hay otros todavía que comparten esas posiciones de privilegio por el único esfuerzo de su nacimiento. Está el mundo de la diferencia entre la igualdad real en la vida, de la expresión y el potencial de todos los seres humanos, y está la simple igualdad de *oportunidades* clavada en el mástil de la reforma educativa. Esta última promete, en el mejor de los casos, sólo la posibilidad fraccional de llegar a pertenecer a la minoría ganadora. ¿Qué «igualdad» hay para la mayoría perdedora? ¿Les importará a los miembros de la última el lugar que ocupaban en la línea de salida cuando se inició la carrera?

Los teóricos de la «reproducción» (tratados y criticados detalladamente más adelante) han sugerido que los objetivos socialdemócratas no fallaron por alguna deficiencia de los clientes de la educación, sino porque los mucha-

4. Véanse los informes oficiales sobre educación en el Reino Unido desde el informe *Early Leaving*, 1954, al Plowden Report de 1967.

5. Punto bien tratado en la lúcida crítica de Michael Apple a *Learning to Labour*. «What Correspondence Theories of the Hidden Curriculum Miss», *The Review of Education*, vol. 5, n.º 2, primavera de 1979, EE.UU.

chos de la clase obrera *tenían que* fallar. ¡No era una educación para la igualdad sino para la desigualdad! Encontrándose a mayor distancia de las autoridades, estos teóricos sugerían una inversión sistemática de los objetivos educativos socialdemócratas. El propósito educativo principal de la integración social de una sociedad de clases sólo se podría conseguir preparando a la mayoría de los muchachos para un futuro *desigual*, y asegurando su subdesarrollo personal. Lejos de la idea de que los roles productivos de la economía están simplemente esperando a ser «limpiamente» ocupados por los productos de la educación, la perspectiva de la «reproducción» invierte la idea sugiriendo que la producción capitalista y sus roles *requerían* determinados resultados educativos.

Learning to Labour puede situarse *de modo general* dentro de esta perspectiva (y al mismo tiempo, de modo decisivo, en una perspectiva de Estudios Culturales). Las escuelas pueden traer más cosas además de la función de «Reproducción», y el proyecto etnográfico registra e interpreta esto. Pero en tanto en cuanto se coloque la carga de la selección/clasificación/examen en la escolarización de una sociedad desigual y de clases, habrá que tener en cuenta la perspectiva de la «Reproducción». En realidad, el libro ha añadido una dimensión cualitativa a la exposición del programa educativo socialdemócrata. Los datos estadísticos revelan claramente el desigual alcance de la provisión y los resultados educativos entre las distintas clases, pero ello puede explicarse de un modo que deje intacta la lógica del enfoque original: el fallo es de los chicos de clase obrera y sus familias. *Learning to Labour* añadía dos cosas: en primer lugar, que el grupo de chicos que más necesidad tiene de aprovechar las nuevas oportunidades es, *exactamente*, el que más activamente rechaza la educación. En segundo lugar, ayuda a sugerir que esas respuestas culturales, lejos de ser «ignorantes», «anacrónicas», «patológicas», y de ser necesaria su erradicación, en ciertos aspectos importantes pueden ser culturas que vayan *por delante* del entendimiento de los organismos liberales. La cultura de «los chicos»,[6] por ejemplo, trata de tomar su propia postura realista con respecto a cuáles son sus mejores posibilidades en una sociedad clasista y cuál es el mejor modo de abordar un futuro empobrecido de trabajo manual, mientras sus consejeros se lían a sí mismos en los nudos del humanismo y el desarrollo personal.

Pero creo que en el libro tenía mayor importancia la calificación crítica que hacía del siguiente paso decisivo de la argumentación «Reproductiva»: cómo la educación está *realmente implicada* en la producción de lo opuesto a la «esperanza socialdemócrata», en la producción de la desigualdad. Puede estar justificado el escepticismo ante los objetivos educativos socialdemócratas, pero la perspectiva de la «Reproducción» pasa con demasiada rapidez a una inversión simple, a sus opuestos. La Educación se limita a cumplir el mandato de la economía capitalista. El propósito principal e ininterrumpido de la Educación es la inserción de los miembros de la clase obrera en futuros desiguales. La experiencia y la actividad del alumno se convierten en un mero reflejo de la

6. «Los chicos» *(the lads)* es el apelativo que se dan a sí mismos un grupo de jóvenes «antiescuela» estudiados por Willis en *Learning to Labour* (Nat).

determinación estructural. El campo tan variado, complejo y creativo de la capacidad, cultura y consciencia humanas se reduce a una seca abstracción. ¡El capital lo exige y, por tanto, las escuelas lo hacen! Los seres humanos se convierten en muñecos, víctimas o zombis a los que se les quita libremente sus sentimientos más delicados y propios. Incluso es la escuela la sede principal de ese drenaje cósmico. Pero, con lo que se nos dice sobre de qué modo sucede eso realmente, las escuelas pueden ser también «cajas negras».

Para abrirnos camino en este callejón sin salida y llegar a un terreno más firme para una crítica de la «teoría de la Reproducción», así como para explorar las contribuciones positivas de *Learning*, es útil abandonar por un momento la teoría educativa y considerar el enfoque y recursos generales de una «perspectiva de estudios culturales». También esta teoría clasifica a mi libro, aunque desde luego no está limitada tan sólo por un interés educativo.

La perspectiva de los estudios culturales

La definición ha sido siempre una tarea arriesgada. Una parte de la flexibilidad y la amplitud de los estudios culturales ha dependido en realidad de un eclecticismo y una ambigüedad que dificultan la tarea definitoria, y que de algún modo quedaría limitada por la definición. Sin embargo, como estoy proponiendo un sentido de «cultura» para preparar el terreno a mi crítica general de la «teoría de la reproducción», es necesaria alguna definición.[7]

En el nivel más amplio veo el proyecto de los estudios culturales como un tipo particular de interés en un «momento» particular de los procesos sociales más generales. Son éstos los procesos sociales a través de los cuales la gente colectivamente, en su producción de la vida social y material, se produce a sí misma. Esta producción está en relación siempre con un Modo de Producción estructurado y dominante particular, y se realiza mediante relaciones sociales antagonistas y estructuradas; lo mismo le sucede a la clase obrera mediante una relación antagonista, aunque reproductiva, con las culturas predominantes y las prácticas ideológicas dominantes. Dicho brevemente, ese «momento cultural» concierne a la actividad específicamente humana y colectiva de la *creación de significado*; el dar un sentido, si así se prefiere, a una posición estructural: una posición en una relación social y un Modo de Producción.[8]

Lo que voy a decir a continuación quizá precipite algo la argumentación, y la simplifique, pero puede ser útil representarse ese interés cultural como el enfoque en una forma (para mí privilegiada) de entre la variedad de modos por los que los agentes sociales están «conectados» con la estructura. En la dicotomía simple entre «sujeto/objeto» hay riesgos que comentaré más adelante, pero quiero indicar aquí tres de los modos básicos en que se puede hacer esa «conexión». Para el pensamiento marxista ortodoxo y estructuralista general, la «conexión» más fundamental es la determinación estructural e histórica de la subjetividad y la cultura; dicho toscamente, nacer con un cierto género, en una determinada clase, en una región particular, ser formado, desarrollado y convertirse en sujeto social dentro de una determinada red ideológico-cultural y dentro de una comunidad de lenguaje, «heredar» una serie de posibilidades futuras. Esto es algo más o menos prefijado. Por ejemplo, no podemos *decidir* ser meridionales, ricos, varones y estar familiarizados con el «capital cultural».

La segunda «conexión», usual y complementaria, viene dada porque esos agentes, formados de un determinado modo, se comportan y establecen los modos apropiados: entran en la producción en roles de clase pre-ordenados, se casan, votan y actúan como «ciudadanos» responsables del estado burgués, a fin de mantener las estructuras con las que nacieron y reproducirlas para la generación siguiente; para repetir el ciclo.

Lo que quiero añadir a las dos anteriores es un «momento» crucial que, por así decirlo, está «en medio»; que cambia en realidad el modo en que deberíamos pensar acerca de las dos primeras. Es la utilización activa y colectiva de los recursos culturales, ideológicos y simbólicos recibidos, a fin de explorar, dar sentido y responder positivamente a las condiciones estructurales y materiales «heredadas» de la existencia. Una vez nacida y formada en una determinada posición estructural y en una comunidad simbólica, etc. (elementos éstos ante los que no tiene posibilidad de elección), la gente también trata de entender, «examinar detenidamente» y responder a esas mismas cosas —especialmente mediante sus formas culturales colectivas y en parte inconscientes—. La primera «conexión» no sólo concierne a las «determinaciones», sino también a las cosas que han de ser entendidas. Esto es casi una inversión de la noción marxista tradicional de base/superestructura y, por ejemplo, de las determinaciones que «brotan» de la «economía». ¡Sugiere una capacidad humana activa que va en la otra dirección! Sugiere una respuesta activa y creativa, nunca especificable de antemano, de los seres humanos a los que formó y forma. ¡Herejía para algunos oídos! Pero, pese a ello, o quizá a causa de ello, es una ruda y vigorosa indicación de lo que, yo al menos, entiendo que debe ser el terreno cultural. Los estudios culturales tratan de presentar y analizar esa creación de significado y sentido, esa construcción (tanto en el sentido de lo que se está haciendo como en el de lo hecho), esa producción de la consciencia y el sentimiento y de sus formas culturales situacionales más amplias.

Evidentemente, el otorgamiento de esta «creatividad» e «invención» no implica que puedan trascender completamente lo dado y el poder estructurante de la historia, la posición social y los discursos ideológicos y culturales heredados. Tampoco impide, «en los tiempos normales», las acciones y la conducta que mantienen y reproducir las relaciones y estructuras sociales «heredadas». Podría ser, ciertamente, que por medio de algunas de esas intenciones, de algunos procesos culturales colectivos y psíquicos, por medio de los sentidos de control y formación de identidad, y de los múltiples y multiformes

7. Para una definición similar, aunque más amplia, a aquella en la que me he basado, véase R. Johnson, «Cultural Studies» y «Educational Studies: Contributions and Critique», CCCS mimeografiado (1982).

8. No deseo dar a entender que tal significado sea cognitivo, racional o localizado en los individuos. Puede estar localizado en las estructuras, en los significados implícitos y vividos de las «formas culturales». Véase la conclusión de *Profane Culture*, Routledge and Kegan Paul (1978).

compromisos y decisiones cotidianos relacionados con esos sentidos, se produzca y reproduzca una parte de lo que llamamos «estructura». Ésa es la razón de que una perspectiva de «estudios culturales» se convierta tan fácilmente en una perspectiva de la «Reproducción», pudiendo ser llevada así a su circularidad y su pesimismo. Más adelante hablaremos de esto y de la complejidad de entender la relación de la práctica y la producción cultural con la reproducción social. Por el momento, y teniendo en cuenta que aquí nuestro propósito es definitorio, hago referencia a ese «momento» decisivo de un proceso social más grande, que se ocupa del significado colectivo y la creación de significado, del sentido y la creación de sentido, así como de sus formas culturales asociadas.

Dentro de esta amplia definición cabe hacer una lista de aspectos más detallados y concretos del «nivel cultural».[9] Este último incluye sistemas relativamente coherentes de prácticas materiales y sistemas simbólicos de entrelazamiento que, de acuerdo con la región, tienen su especificidad y objetivos propios. Constituyen el medio ordinario de la existencia cotidiana y su entramado común de luchas, actividades y preocupaciones compartidas por medio de las cuales, entre otras cosas, los agentes sociales llegan a una conciencia colectiva, mediada y vivida de sus condiciones de existencia y de sus relaciones con las otras clases.

Son rasgos característicos de este medio: una «conciencia colectiva vivida» como formas concretas de resistencia; respuestas colectivas relativamente racionales a las posibilidades y dilemas actuales; la inmanencia de los significados culturales inconscientes y colectivos, que sin embargo ayudan a dirigir las acciones y a constituir la subjetividad; puntualizaciones colectivas de las ideologías reguladoras y de las tecnologías adjuntas de control y dominación; discursos contradictorios y completamente articulados y formas y prácticas simbólicas heredadas; efectos ideológicos complejos que regulan los significados como factores y productos de las formas culturales.

No obstante, dentro de la perspectiva de los estudios culturales, donde más énfasis querría poner es en la noción de producción cultural.[10] Es el principio activo del «nivel cultural» y pone de relieve la noción de los agentes sociales en el punto más *alejado* del de portadores y transmisores pasivos de la estructura y la ideología. Los agentes son considerados, en cambio, como apropiadores activos que producen significados y formas culturales mediante la transformación de materiales en productos con el uso de herramientas que,

9. Tomo el término general «nivel cultural» incluyendo formas *culturales* específicas, así como el lenguaje, la conciencia práctica y otros modos más individuales de crear significados. Las «formas culturales» designan o bien textos de algún tipo, o bien una serie relativamente ajustada de símbolos, discursos y textos en relación con las actividades rutinarias y la práctica de una serie específica de agentes en una esfera específica: la cultura anti-escolar, la cultura del taller.

10. Véanse también los comentarios de Raymond Williams al materialismo de la cultura en *Marxism and Literature*. Los términos generales se pueden aplicar aquí igualmente a la cultura de clase media y a la de clase obrera. Sin embargo, probablemente la *producción cultural* de la clase obrera sea cualitativamente diferente, y produzca diferentes tipos de formas y conocimiento, a la producción de la clase media. Para un análisis de esto, véase «Orders of Experience: the differences of Working Class Cultural Forms», *Social Text*, 4 (1982).

en su propio nivel, actúan tal como se hace en la producción material. La producción cultural es el proceso del uso colectivo y creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales. En los grupos oprimidos ello incluirá, posiblemente, formas de oposición y lo que yo llamaba, en *Learning*, «penetraciones» culturales de determinadas esferas, ideologías o regiones concretas. Dicho sea de paso, hemos de hacer notar que el descubrimiento de esas formas reprimidas informales se convierte en la zona especial de un método «vivo», proporcionado, etnográfico y cualitativo; tales procesos no son públicamente registrados en el «Departamento Burgués de Cuentas».

La noción de producción cultural insiste, pues, en la naturaleza activa y transformadora de las culturas, así como en la capacidad colectiva de los agentes sociales tanto para pensar como teóricos como para actuar como activistas. Las experiencias de la vida, los proyectos individuales y de grupo, el conocimiento secreto ilícito e informal, las fantasías y miedos privados, el amenazante poder anárquico que surge de la asociación irreverente y las sucias producciones materiales de estas cosas; todos los elementos anteriores no son simplemente adiciones interesantes, los resultados finales abiertos de la «posición estructural», ni siquiera el reconocimiento privado de la estructura, como sucede con los «problemas privados» de Wright. Todas estas cosas ocupan una posición central: están determinadas pero son también determinantes. Deben ocupar plenamente, por su propio derecho, una vital fase transformadora teórica y política de nuestro análisis. Éste es, en parte, el proyecto de mostrar la capacidad que tiene la clase obrera de generar formas de conocimiento colectivo y cultural que, aunque resultan ambiguas, complejas y a menudo irónicas, no son reducibles a las formas burguesas; forma también parte de ese proyecto el demostrar la importancia que tiene esto en cuanto que una de las bases para el cambio político.

Nos encontramos ahora en posición de volver a considerar las contribuciones principales de la «Teoría de la Reproducción».

Teorías de la reproducción II

Es Althusser, evidentemente, quien en el famoso ensayo sobre los AIE[11] reivindica para la educación *el* papel privilegiado en la reproducción social. La educación es la que proporciona las habilidades necesarias para la producción, las ideologías escalafonadas necesarias para la división social del trabajo, y la formación real de las subjetividades por medio de la famosa «relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia».

En cuanto que afirmación limitada, en un cierto nivel de abstracción, va muy bien para algunos propósitos y es un avance con respecto a las posiciones liberales. Indica que, a pesar de confusas ambiciones contrarias contenidas en

11. L. Althusser, «Ideology and Ideological State Apparatuses», en B. Cosin (ed.), *Education: Structure and Society*, Penguin (1972).

la esfera educativa, se está consiguiendo continuamente una relación social destinada a la continuación de la formación de capital. *Pero* en cierto sentido esto es una tautología: nos resulta evidente que el Capitalismo continúa y que la mayoría de los chicos van a la escuela. En consecuencia, las escuelas están implicadas en la formación de la relación social que es una condición para el funcionamiento del capitalismo. Para obtener una descripción explicativa que evite ese formalismo y racionalismo necesitamos: una noción de la formación real de las clases a buen seguro en las relaciones de unas con otras, pero que tenga, sin embargo, su propia existencia profana y material y, si se prefiere llamarlo así, su ontología. Una descripción implícita de lo que está «haciendo» la relación desde el «lado» de la clase obrera, pues Althusser representa a la clase obrera como totalmente dominada, «aguantando» simplemente las estructuras del Capitalismo. Para Althusser, la clase obrera es formada sin que diga una sola palabra sobre su propia *producción cultural*.

Este problema se debe en parte al engaño estructuralista de que la economía está comprendida por lugares «vacíos» previamente dados, que luego son simplemente «ocupados» por agentes equipados con las subjetividades e ideologías adecuadas. La estructura, lejos de ser el resultado de la contestación y la lucha por los significados y la definición —una de cuyas fuentes, por el «lado» de la clase obrera, es lo que yo llamo *producción cultural*—, es un *datum* hipostasiado en un mundo más bien asocial. Los contornos absolutos dados de los «lugares» han de ser ocupados por agentes que no comparten principios colectivos de variación o continuidad propios. Sin un sentido de la estructura como medio contestado además de como resultado de un proceso social, la «Reproducción» se convierte en una inevitabilidad mecánica. Simplemente hay un reemplazo en la estructura *predada y prevaciada* de la producción y relaciones de clase. Agencia, lucha, cambio, esas cosas que cabría decir que, al menos parcialmente, ayudan, para «empezar» a producir la «estructura», quedan desterradas en el permanente *predatum* de los «lugares vacíos».

Desde una perspectiva «estructuralista» algo diferente, Bowles y Gintis operan desde dentro de un paradigma similar de la reproducción de las relaciones sociales (como ocupación de lugar vacío) necesaria, como condición, para la acumulación de capital. No nos enfrentamos aquí a la operación ideológica del AIE, sino al principio estructural de la «correspondencia».[12] ¡En la esfera educativa se abandonan incluso la apariencia y la retórica de la autonomía! ¡Su majestad la Economía reina aquí de modo absoluto y sin disfraces! La «habituación» al proceso educativo es la *misma* que la «habituación» a la producción; una relación prepara directamente para la siguiente. La certificación añade legitimación a esta socialización para la desigualdad. Tenemos una clase postrada invocada en sus apariencias materiales, formas culturales y ontología más profundas, y fundada en las categorías directamente manipulativas del Capital. Uno se pregunta desde dónde vendrán los individuos, clases o grupos para oír, no digamos ya entender, la hermosa invocación a una práctica pedagógica socialista con la que Bowles y Gintis concluyen su libro. Con toda seguridad, no proceden del mundo de la «correspondencia». Las dos mitades del análisis no ajustan. La obra de Bowles y Gintis es, desde luego, impresionante y muy importante por su alcance empírico, y tiene una concreción y seriedad de la que carece la contribución de Althusser. Las críticas, sin embargo, son ahora bien conocidas, y en parte son aceptadas por los autores. Se resumen, para mí, en la acusación general de carecer de cualquier noción de *producción cultural* de la clase dominada.

12. S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books (1976). No me refiero aquí a la reciente declaración de Bowles y Gintis ni a la cualificación parcial de la «correspondencia». Sus argumentaciones más recientes no se refieren siempre al funcionamiento interno de la práctica educativa. Véase S. Bowles y H. Gintis, «Education as a Site of Contradictions in the Reproduction of the Capital-Labor Relationships: Second Thoughts on the "Correspondence Principle", en *Economic and Industrial Democracy*, vol. 2, n.º 2 (mayo de 1981). (Versión castellana en *Educación y Sociedad*, 2.)

La noción de «correspondencia» omite la posibilidad de resistencia y, por ello, la constitución de identidades de clase obrera al menos parcialmente distintas de su expresión ideal en la imaginación burguesa. La «correspondencia» omite el efecto independiente de la clase obrera sobre su relación con la clase dominante, desestimando así la conciencia y la cultura en cuanto que momentos constitutivos del proceso social. La acción humana viene a ser la consecuencia de «estructuras» totalmente inhumanas y separadas. De este modo, el análisis no puede comprender los enormes «desajustes», actualmente evidentes, que existen entre economía y educación, y de este modo resulta también innecesario comprometerse en un análisis real de lo que sucede en las escuelas y de la variedad de las formas de decodificación de los mensajes educativos en los grupos particulares de estudiantes.

El análisis puede asumir convenientemente mucho del trabajo estadístico en regla y de la apologética burguesa en este área, pues en cierto sentido está confirmando lo que muchas personas creen: que es posible identificar correctamente los requerimientos sociales, y que es posible satisfacerlos con eficacia. Puede situarse frente a esto el hecho obvio de que hay segmentos del grupo dominante que están en desacuerdo por lo que se refiere a los objetivos instrumentales para la industria o de desarrollo individual para la sociedad, y de que la «autonomía», el «profesionalismo» y la implicación universitaria en el «interés educativo» pueden proporcionar bases alternativas para la valoración. Además, las «necesidades del Capital» son probablemente contradictorias: en el período actual, e incluso en los mismos grupos de estudiantes, para unos más especialización, más des-especialización y algo de socialización para el desempleo.

Afirmo que *la producción cultural* entre los distintos tipos de grupos dominados asegura en cualquier caso que es imposible dejar una impronta clara de los requerimientos sociales en los estudiantes, incluso aunque esos requerimientos estuvieran coherentemente definidos. Ello nos recuerda también que lo que con frecuencia es sólo una habituación mínima al trabajo se consigue, en realidad, mediante la combinación de muchos procesos en muchos lugares, no siendo los menos importantes de ellos la formación de género en la familia y la experiencia misma de la producción. También nos recuerda que la escuela es sólo un eslabón de una cadena de lugares implicados en otros muchos tipos de luchas de la «Reproducción», entre los que no son los menos

importantes la formación del género y la generación. No se debe llegar nunca precipitadamente a la conclusión de que la escuela es el lugar central para la preparación de esos cuerpos calientes, con género y concretos que entran realmente en la producción, y mucho menos interpretar esa transición, una vez realizada, como una lógica de *clase* de lo que sucede en las escuelas.

En parte, el análisis de Bourdieu constituye un serio avance en esa perspectiva.[13] Se nos introduce en un «nivel cultural» al menos por lo que respecta a la clase dominante, que se considera realmente diferente, y con cierta autonomía, con respecto a la económica. Aquello en lo que podemos pensar finalmente como una autonomía espúrea es el rasgo central de la educación. Un campo coherente de normas serias y de relaciones que se proclama a sí mismo como objetivo y separado dignifica, y «oficializa», una cultura que en realidad es propiedad de las clases dominantes. Por tanto, cuanto más se asciende en el sistema educativo, más «pre-supuesta» es esta cultura. Es necesaria para el éxito. Por tanto, esa misma cultura es proclamada en mayor medida como legítima y objetiva. Los estudiantes de clase obrera no fracasan por pertenecer a esa clase, sino porque no tienen las habilidades y lenguaje «objetivos» que son necesarios para el éxito. ¡No están «disuadidos» *(cooled-out)*, sino situados «fuera del código» *(coded-out)*. El Capital Real se ha convertido en capital cultural; la falta de capital (la posesión sólo de fuerza de trabajo) se convierte en falta de capital *cultural*. Mientras que las relaciones de producción revelan rápidamente la auténtica exclusión social, la desigualdad y la herencia del Capital real, la educación garantiza la aparente equivalencia, independencia e igualitarismo de nacimiento del capital simbólico. La educación se engaña, como pasa en otros casos, ocultando sus propias bases y reproduciendo las relaciones de poder de la sociedad. Su Majestad la Economía prefiere quedarse a un lado, en tanto en cuanto la educación realice ese servicio.

Tenemos aquí elementos más satisfactorios para una noción apropiadamente autónoma de cuál puede ser el funcionamiento de la certificación y la legitimación. Se nos da una descripción detallada y plausible de cómo se realizan determinadas confusiones e inversiones ideológicas decisivas sin recurrir implícitamente a una teoría de la falsa conciencia ni a la estupidez vacuna de la clase dominada.

Evidentemente, la teoría de la Educación descansa en los fundamentos del sistema más amplio de Bourdieu. El grupo de poder (aparentemente de cualquier sociedad) ejerce ese poder imponiendo significados mediante una «arbitrariedad cultural» forzada por una «violencia simbólica» de tal modo que oculta la relación de poder que es su base. Esto implica una violencia doble: la imposición y el ocultamiento. Ésta es una de las bases importantes para la producción del «hábito», «el principio generador, instalado duraderamente, de las improvisaciones reguladas»[14] que proporciona las «disposiciones» para las acciones que finalmente «reproducen» las estructuras y relaciones de poder originales que constituyen la base de la violencia simbólica original.

13. Véase P. Bourdieu y J. Passeron, *Reproducction*, Sage (1977).
14. P. Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press (1977), p. 78.

Pero al considerar esa teoría general podemos ver algunos de los fallos que limitan el valor de la teoría educativa regional. Vemos singularmente un fantasma del problema tras los análisis de Althusser y de Bowles y Gintis, pues tras la separación casi total concedida a la cultura, y el papel cómplice de la educación en su mantenimiento, aparece la economía, aunque fuera de escena, como el universo básico fijo al que se añade la cultura. Y la «economía» no hace su aparición como un Modo de Producción específico lleno de contradicciones, sino como una serie abstracta de relaciones de poder que, por lo visto, se aplican igualmente a *cualquier* tipo de sociedad. Ese poder se toma como algo dado, a lo que después se le añade persuasivamente la cultura a fin de demostrar su reproducción. Pero esa producción original de poder es mítica y, en última instancia, es una suposición que permite que la sala de los espejos de la cultura exista y refleje algo. Tenemos una estructura de poder afirmada y previamente dada que luego es reproducida culturalmente. ¿Qué hay de la *formación*, por así decirlo, de esa estructura de poder, o qué del funcionamiento de esa «Reproducción», si la cuestión del poder se ha establecido antes de empezar?

Creo que sólo con una noción material del funcionamiento de la *producción cultural* y de las contradicciones de un Modo de Producción dominante podremos llegar a la noción de unas relaciones sociales de poder estructuradas y duraderas. Pese a la riqueza del sistema de Bourdieu, funcionamiento, lucha y variedad han vuelto a ser desterrados de la historia. Incluso para el poderoso, el Capital se convierte en una posesión inerte —tanto más el poder formal, el dinero y la riqueza simbólica—, en lugar de ser una relación social contestada y completa que se realiza a través de un Modo de Producción completo.

La esencia de la teoría educativa de Bourdieu concierne, desde luego, a la cultura burguesa, y como ya he dicho hay progresos en ella. Pero incluso aquí, en su punto más fuerte, el sistema carece de cualquier noción de *producción cultural* en mi sentido. El problema de la variedad y resistencias entre los hijos de la burguesía no se puede tratar bajo el peso masivo de la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica homogéneas. Ni las fases de «aculturación», sus motivos característicos y contradicciones subjetivas e interiores permiten tratar la noción general de «hábito». Pese a los avances realizados desde una noción simple de ideología, nos quedamos finalmente con un modelo tradicional de socialización: la burguesía transmite, sin problema alguno, su cultura a sus descendientes.

Estas dificultades e inadecuaciones se vuelven mucho más claras si en el esquema de Bourdieu miramos no la reproducción y transmisión dominante, sino la subordinada. Quizá sean bastante claras las argumentaciones sobre *la legitimación* cultural de la cultura dominante. Pero aunque los dominados acepten que no tienen derecho al privilegio cultural, ello no es un argumento pleno de su aceptación del subprivilegio *social* y la explotación económica. ¿Y por qué van a aceptar la dominación del capital cultural con mayor facilidad que la dominación del capital real? Cabría decir que tampoco tienen capital real, o que hay una ideología concerniente a la libre capacidad para acumular capital real, así como capital simbólico, que está al alcance de todos. Pero eso

no impide a los dominados el resistirse a su poder. Evidentemente, quizás sea una explicación parcial el que, mediante la certificación, el capital cultural legitima su derecho a controlar una justificación tecnocrática, pero esto, más que con la definición técnica que de la cultura hace Bourdieu, con lo que ajusta mal es con las humanidades abrumadoramente literario-artísticas. Seguimos necesitando una descripción de la razón por la que los que aparentemente «carecen de poder» sigan aceptando, en su mayor parte, sus destinos desiguales. Dicho toscamente, aunque ello podría ser una de sus condiciones, la aceptación de la inferioridad cultural por parte de los dominados no podría constituir nunca una base adecuada para su sumisión ante la explotación. ¿*Cómo* entienden y aceptan su posición los «no poderosos»? ¿Qué papel tienen en la «Reproducción»?

Desgraciadamente, la esfera cultural de Bourdieu no resulta tan explicativa por lo que respecta a los dominados. En realidad se convierten en los desposeídos. La «cultura» aparentemente para todos que se designa como separada e independiente significa en realidad cultura burguesa. Los dominados no tienen cultura. Su «cultura» es sólo el medio de retrotransmisión de sus posibilidades «objetivas» en la vida. Se descalifican a sí mismos porque no han tenido una oportunidad. ¿Qué autonomía hay aquí? ¡No fue un impedimento para la *producción cultural* burguesa —en su propio nivel— el que hubieran tenido *todas* las oportunidades en la vida! Su Majestad la Economía vuelve a entrar aquí con una venganza, y la cultura de los oprimidos *es* lo mismo que su posición estructurada en la sociedad. No tenemos ni siquiera el marco de referencia de la «correspondencia». Como ni la transmisión o la *producción cultural* dominantes ni las subordinadas han enraizado en un Modo de Producción, lucha de clases y contestación, y dado que la clase dominada no tiene a mano elementos de sentido común que puedan proclamarse «cultura» a través de la estética, entonces los dominados no tienen una conciencia y una cultura relativamente independientes. Simplemente reconocen sus posibilidades. Puede ser teatro para la burguesía el apostar por el proletariado en una carrera de caballos amañada, ¡tanto más si ellos son los caballos! ¡La vida económica ha de interpretar todos los papeles en la cultura proletaria! Dada esta falta de cualquier noción de producción cultural, relativamente independiente y específicamente cultural, en relación con la vida material y el trabajo del Proletariado, no es sorprendente que el sistema de Bourdieu no tenga nada que decir con respecto a una política educativa radical. Finalmente presenta un mundo weberiano, cerrado y tenebroso, en el que no hay escapatoria. No existe una base teórica para una política de cambio, para la producción de una conciencia alternativa o radical.

Lo que de modo general estoy sugiriendo es que aunque Bourdieu ofrece, si bien con algunas debilidades, una serie muy importante de argumentos concernientes a la cultura dominante, su relativa independencia, el modo de transmisión y constitución de la naturaleza de una clase, y el modo en que eso ayuda a constituir la naturaleza de una relación social que es necesaria al Capital, no se nos da una ayuda real que nos permita entender cuáles pueden ser los procesos similares en la cultura de los dominados. [...]

Todas las teorías tratan básicamente del poder, en lugar de tratar de *un* Modo de Producción en relación con intereses materiales, experiencias y cultura. El poder es visto en sí mismo, algo idealistamente, como *malo*, como sinónimo de dominación. Sin una noción enteramente penetrante de las luchas por el poder, y sin noción alguna del poder de contrapeso ni de los recursos de la clase obrera que constituyen su «lado» de la lucha de clases, nociones éstas que deberían figurar como rasgos intrínsecos de la posición teórica, sólo nos quedan nociones afirmadas y sin teorizar de ideologías mecánicas, que simplemente se imponen ocupando el lugar de lo que he llamado las nociones más dinámicas de la *producción cultural.* El pesimismo, en sus diferentes formas, ocupa el lugar supremo.

Las diferencias entre producción cultural y «reproducción»

De lo que quiero liberar mi obra anterior es precisamente de ese pesimismo; o, al menos, una parte de esa obra. Aunque *Learning to Labour* está parcialmente relacionada con la perspectiva «Reproductiva» y se refiere plenamente a la importancia de los resultados educativos reales, en realidad se refiere de modo más decisivo a las cuestiones de la *producción cultural.* Los efectos «reproductivos» que yo observo sólo surgen parcialmente de la actividad propia de «los chicos» en su propia cultura. Ese libro trata uno de los puntos de transición más importantes, la entrada al trabajo, como uno de los «puntos de elección» clásicos en donde «estructura» y «actividad humana» se encuentran de modo más decisivo, y no como un punto en el que la «estructura» domina a la «actividad humana». El objetivo de los capítulos etnográficos no es el de preparar secamente a los lectores para una «Re-producción» mágica, sino demostrar y recrear parte de la realidad y creatividad de una cultura totalmente cogida en la red de su posición estructural, aunque lejos de estar directamente determinada por ésta. Estos capítulos tratan de demostrar también parte de la especificidad por la que algunos discursos y temas generales adoptan una «forma cultural» particular con el detalle y la materialidad de su institución situacional. Las disposiciones materiales, organización social y paradigma educativo de la escuela ayudan a formar la estructura y dinámica específicas de la cultura anti-escolar, del mismo modo que podemos decir que aspectos muy importantes de la organización social están influidos no por necesidades abstractas del Capital, sino por los problemas reales de contener, controlar y regular esta cultura.

El punto esencial es que *Learning to Labour* no empieza con la «Reproducción» sino con la *producción cultural*; en ese análisis la primera procede de la segunda.[15] El problema de los diversos tipos de teorías de la «Reproducción» que hemos visto es que, al articular el análisis desde el principio en la «Reproducción» general, han perdido las nociones de *producción cultural*, o

15. El énfasis general puesto en *Learning to Labour* en la *producción cultural* como punto de partida es también una opción teórica en general. Aunque el libro no se centraba en las chicas, los grupos étnicos ni los alumnos conformista, las distinciones que he trazado se aplican de diversos modos a *todos* los grupos y sus culturas y, mediante un ejemplo, señalan un rasgo general de la naturaleza *contestada* de la Reproducción cultural y social. Aunque no proporcionaba los datos, el *enfoque* que he subrayado no bloquea ese estudio, sino que lo *permite*.

han llegado a nociones muy mecanicistas de la misma. En mi opinión, deberíamos *concluir* con la reproducción socialmente contestada de las condiciones de la acumulación del Capital, no empezar por ese punto, describiendo así con todo detalle el espacio de un análisis dinámico.

Así pues, lo que distingue a *Learning to Labour* no es que da otra versión del modo en que los procesos *generales* rellenan continuamente las posiciones fijas pero vacías. Lo que distingue a esta obra es su énfasis en el momento de la *producción cultural* en un ejemplo específico, incluso aunque se implique en la «Reproducción». La contribución de la *producción cultural* a la «Reproducción» es un proceso *creativo* siempre repetido, que cada vez no lleva más garantía que la que llevaba la anterior, y que en circunstancias materiales o políticas *diferentes* puede producir resultados distintos.

Sugiero, por tanto, que para una noción apropiadamente dialéctica de la «Reproducción» un punto de partida debería estar en el medio cultural, en el espacio cotidiano de las prácticas materiales, producciones y conciencia práctica de las vidas en su contexto histórico. Deberíamos investigar la forma de las producciones culturales colectivas vivas que se producen en el campo determinado y contradictorio de lo que es heredado, y es actualmente sufrido por medio de la imposición, pero que sin embargo son activa y creativamente experimentadas como nuevas por cada persona y grupo generacional; creídas y ocupadas, «marcadas», precisamente por esas cosas. La «Reproducción» sólo nos dirige hacia los rasgos generales de una relación, y no a los rasgos internos de una clase, o a una estrecha especificidad de las «condiciones» requeridas por el Capital. Una gama de posibilidades dentro de la *producción cultural*, con especificaciones muy diferentes de grupos sociales, de sus cualidades y su naturaleza, podría satisfacer esta relación social general y abstracta, aunque es evidente que no sería así en todos los casos.

En mi opinión, es absurdo pensar que algo llamado Capital podría pensar coherentemente su lista de condiciones sociales estrictas —éstas y no otras—, y aún menos imprimirlas en una clase maleable. No digo con esto que el Modo de Producción Capitalista no establezca ciertos límites a la *producción cultural*, o que sus formas históricas de adecuación a los procesos culturales reales no suministren inferencias poderosamente formativas. Es indudable, además, que los procesos ideológicos están implicados en la *producción cultural*, así como que ciertos rasgos elementales de la lógica del proceso de trabajo capitalista se imprimen materialmente en las experiencias y significados vivos. Pero por otra parte *hay* que decir que todo esto no es una especificación ni una determinación directa. El Capital no puede «saber» realmente cuáles son las condiciones sociales y culturales fundamentales de su dominio; en parte porque esas condiciones están cambiando siempre con la ayuda de las categorías, significados y sustancias suministrados en realidad desde abajo, a menudo por medio de la lucha. El Capital aceptará siempre los nuevos acuerdos que le permiten funcionar; y podríamos decir que ahora mismo, por ejemplo, las escuelas y otras esferas están «ciega» y «profanamente» forjando nuevos acuerdos que una generación futura de teóricos de la «Reproducción» tomará como las condiciones rígidas para el funcionamiento de los procesos de trabajo capitalistas del momento. En una pavorosa inversión del mito de Medusa, los teóricos de la «Reproducción» volverán la vista atrás, hacia la *producción cultural*, y la convertirán en piedra, en lugar de convertirse ellos mismos. La «Reproducción» debería dirigirnos hacia los elementos limitados, desnudos, realmente abiertos, que hace «rechinar los dientes», de la conjunción entre la *producción cultural* y el mantenimiento mínimo de la relación social capitalista; pero no debería dirigirnos a una teoría completa de la generación social, que es siempre muchísimo más que eso. Y si, por ejemplo, la *producción cultural* nos dirige hacia algunos de los modos por los que se logra la «Reproducción», deberemos incluir en la «Reproducción» otros muchos procesos y esferas: la condición misma del trabajo asalariado, los procesos de trabajo, el estado y sus órganos, la policía, los medios de comunicación, las instituciones del ocio.

La distinción militante que estoy trazando entre *producción cultural* y «Reproducción» nos guarda también de un funcionalismo rampante. En el primer caso, por supuesto, uno de mis argumentos básicos, los motivos e intenciones de la *producción cultural*, concierne a lo específico de su propio nivel, por ejemplo la oposición y lo que en mi libro llamaba las «penetraciones» entre los oprimidos, en lugar de hablar de una armonía funcional. Dicho más formalmente, sin embargo, en el caso de la cultura anti-escolar masculina, la *producción cultural* subordinada ayuda a proporcionar algunas de las condiciones sociales para la relación global del Capital. Pero en realidad es un método muy ineficaz de «conseguir» esos objetivos —incluso considerados en su nivel más «puro» y abstracto—, al apartarnos totalmente de la obvia dislocación social y de la inquietud que se produce. El espacio en el que esto se produce, la escuela, se paga por medio de los impuestos, algunos de los cuales vienen del salario de los proletarios. Se supone que ese pago está destinado a que ocurra algo... y sin embargo es manifiesto que a menudo no ocurre nada. Esto puede conducir, como vemos trágicamente que sucede ahora, al peligro de que *todas* las clases sientan sospechas y resentimientos ante la educación estatal. ¿Qué está devolviendo ésta, como excusa pública, por todo ese dinero? De un modo más técnico podríamos decir que una gran cantidad de la escolarización «extra», suministrada de modo que una buena proporción de la clase no pueda hacer nada (es decir, más allá del punto en el que se suelen adquirir las destrezas verbales y numéricas básicas), es en realidad un «regalo» a la clase obrera (en tanto en cuanto los impuestos no procedan de los salarios). Evidentemente, el argumento técnico sigue diciendo que esa escolarización «extra» contribuye a incrementar el valor de la fuerza de trabajo. Pero como el contenido de este «valor» es, cuando menos, ambiguo (desde el punto de vista de la valorización), y puesto que según las últimas cifras de la Comisión de Servicios de Mano de Obra en el Reino Unido, por ejemplo, es poco probable que el Capital pueda realizar este valor (por no hablar ya de una contribución al plusvalor) en el caso del 50 % largo de estudiantes que abandonan la escuela, este valor extra dado a la fuerza de trabajo ha sido arrojado a la basura. Históricamente los capitales individuales pueden haber confiado al Estado lo que la competencia les impedía hacer a ellos mismos —pensemos en la duración de la jornada de trabajo, la formación profesional, etc.—, pero siguen esperando ser capaces de realizar en última instancia los costes que

pagan mediante la explotación de la fuerza de trabajo de valor superior. Indudablemente, las costosas formas de la «Reproducción» que aquí estoy indicando son responsables en parte de la crisis de acumulación, la crisis fiscal del Estado y la actual estrategia de devolver muchos de los gastos del Estado a la familia, a la producción doméstica del valor de la fuerza de trabajo, y de dar un salto adelante en la intensidad de la explotación de los trabajadores empleados. Por tanto, esta forma de «Reproducción» contestada, lejos de ser funcional para el Estado y la Acumulación de Capital, es actualmente uno de sus problemas. Si el Capital pudiera hacerlo, «almacenaría» o «congelaría» sin lugar a dudas a los jóvenes de entre 13 y 20 años, en lugar de permitir la continuación de unos procesos sociales y culturales que, de todos modos, apenas entiende.

Las conexiones entre producción cultural y «reproducción»

Las argumentaciones anteriores se han referido básicamente a la separación y distinción entre *producción cultural* y «Reproducción». Las cosas son más complejas cuando tratamos de detallar la naturaleza de su conexión. Mi argumentación es que resulta evidente que dicha conexión no se da por medio de las «necesidades» y determinaciones de la «Reproducción» conformando de modo simple la forma y el contenido de la *producción cultural.* En el caso de la escuela, por ejemplo, la resistencia de «los chicos» aclara suficientemente el hecho de que la dominación y la inculcación mental no son ni automáticas ni directas. La cultura desarrollada y establecida por los «chicos», antisocial en ocasiones, no puede haber salido directamente de la Oficina Capitalista de Diseño.

Pero la formulación de «penetración» y «limitación» mediante la cual *Learning* trata de establecer el vínculo es equívoca además de sexista. Es equívoca tanto por su separación mecanicista de lo que es una pieza entera en la *producción cultural* como en su tendencia a sugerir una conclusión o cierre. Ante todo hay un peligro de inflación simple de las «penetraciones» en un libertarianismo o triunfalismo, o de la reducción de las «limitaciones» en un pesimismo automático autorregulado.

Afirmo ahora que necesitamos una visión más unificada de la *producción cultural* en cuanto que desafío y confirmación. En un sentido es irrelevante insistir en que debe ser pesimista u optimista, acomodaticia u oposicional, revolucionaria o reaccionaria. Ya deberíamos tener suficientes «0-0». Tampoco podemos decir simplemente que algunas cosas reproducen una sociedad dada y otras cosas la desafían. La sociedad está siempre en movimiento, siempre transformándose, dando siempre la apariencia de estabilidad pública sólo por medio de mil incertidumbres.

Necesitamos paciencia para tratar de entender la *producción cultural.* Antes de pronunciarnos sobre su potencial político o reproductivo debemos pensar que no es una contradicción insolucionable, ninguna tontería, decir que dos o más cosas contradictorias pueden tener una verdad. Una vez que hayamos captado algo del flujo contradictorio de los procesos sociales podemos proceder de modo realista a situar las «formas culturales», a ver las posibilidades; a juzgar el terreno que se pueda ganar, el terreno que no se debe perder.

Lo que estoy proponiendo es que busquemos, dentro de una noción más unificada de la *producción cultural*, una conexión más intrínseca entre lo que yo llamé antes «penetración» y «limitación», y el modo en que se implican en la «Reproducción». Una de las posibilidades importantes de esto es que la fuerza misma de la lucha cultural, el éxito mismo de la *producción cultural* subordinada, se relacionan con procesos que ayudan a reproducir algunos de los marcos de referencia ideológicos y categorías de la sociedad especiales. *Producción cultural* indica un grado de instrumentalidad. Estructura las experiencias y transiciones de la vida como ampliando y liberando de algún modo un campo de «elección». La propia experiencia de la resistencia y la fuerza colectiva puede marcar y sellar identidades con confianza y diferenciación. Pero la «fijación» de los materiales simbólicos, actividades y actitudes en la confianza y la lucha puede producir también orientaciones y disposiciones que ayuden a producir decisiones encadenantes en número suficiente para cumplir rígidamente los requerimientos de la «estructura», ayudando de ese modo a reproducirla; aunque debe observarse que de una manera mínima y en gran parte desilusionada, muy alejada de los requerimientos «ideales» abstractos del Capital.

Si tomamos el ejemplo de la cultura anti-escolar masculina podemos ver analizada de diversos modos en *Learning to Labour* una parte de la actividad y fuerza (sin singularidad desde el punto de vista del que domina) de su *producción cultural.* Se da una resistencia clara a la escuela y a su control, intentando mediante lo que yo denomino el «paradigma educativo» (el intercambio de obediencia por conocimiento y por la esperanza de calificaciones). Su desafío pone en cuestión si el «conocimiento» ofrecido tiene algún tipo de equivalencia real con aquello que se ha de entregar a cambio: la pérdida de las capacidades, habilidades y libertades vitales que conlleva la obediencia. Ciertamente, para la mayoría de los hijos de la clase obrera ese conocimiento no se traducirá en certificados que ofrezcan una movilidad real: sólo una fracción de la clase obrera «triunfa» merced a los medios educativos. El escepticismo existente entre los «chicos» con respecto a las calificaciones constituye una especie de conciencia de que la certificación no producirá en la clase obrera más trabajos o mayor movilidad, pero que en cambio puede producir una legitimación social para aquellos que *parecen* haber triunfado gracias a ella... y una preparación para la disciplina en el trabajo para aquellos que no han triunfado.

Además, la actitud ante el trabajo entre los «chicos», la indiferencia ante determinadas formas de trabajo, la falta de interés por su variedad o cualidad intrínseca, la confrontación decidida, áspera y masculina con la tarea, el desprecio por el trabajo «afeminado»; todo esto se puede considerar como una respuesta creativa y productiva a la naturaleza del trabajo moderno: su estandarización, descualificación y regular desaparición. En estos y otros campos, la productividad cultural de los «chicos» funciona en el nivel natural de la colectividad. Responde a su posición y situación social *dentro de una*

lógica colectiva de clase obrera, y no dentro del individualismo de la conciencia práctica y del cálculo racional de las posibilidades del mercado. Individualmente, hay chicos de clase obrera que pueden triunfar con la educación; pero nunca puede triunfar la clase obrera al completo. Los trabajos individuales pueden ser interesantes, estar mejor pagados, merecer la competencia por ellos, pero nunca será así con la condición del trabajo asalariado mismo. Para la clase como totalidad, para su experiencia colectiva, lo que es destacado y relevante son las condiciones generales de trabajo. Su cultura les dice esto; nadie más.

Pero la propia fuerza y éxito de esta *producción cultural* conlleva algunas consecuencias profundamente reproductoras. El vigor de la lucha contra la escuela iguala el trabajo mental en general con algo a lo que hay que resistirse. Esto actúa como una especie de vacunación contra las aspiraciones y competencias mentales necesarias para los trabajos de «clase media», produciendo una orientación real hacia el trabajo manual. Esto es una producción cultural, no dirigida oficialmente, de la división mental/manual del trabajo; piedra angular, ciertamente, de la sociedad de clases, pero sin ser producida simplemente por la opresión o la participación en los procesos de trabajo. Por otra parte, la resonancia de la cultura de la contra-escuela ha hecho que se asocie los logros académicos «inferiores» con la precocidad mundana. Esta «mundanidad» impulsa a los chicos hacia adelante... pero también hacia las relaciones adultas de explotación. Quieren una conducta y un consumo de adultos, y obtienen trabajos. Por así decirlo, quieren «el mundo»... a pesar de sus costos y pérdidas.

También describe *Learning to Labour* de qué modo, en la cultura de la contra-escuela, algunos temas de la masculinidad, desapercibidos pero profundos, son incorporados a un sentido del ser y a las formas experienciales de la fuerza de trabajo y su expresión manual. Es la masculinidad lo que afila la resistencia en la escuela, redondeando y llenando una identidad situada en una posición social que a menudo está vacía de todo otro valor. Pero es también la masculinidad la que ayuda a desacreditar la vida mental y, dándole una dignidad y significado desplazados, conduce a una aceptación del trabajo pesado. Esto puede oprimir también a las mujeres, llevando a la reproducción en la familia de los roles de género convencionales. Es en las culturas creativas donde los estilos de acomodación se aprenden, se sostienen y se forman. El futuro puede estar donde se atan y unen.

Lo que hay que señalar aquí de la «perspectiva de los estudios culturales» es la *internalidad* de los modos en que se experimentan y reproducen algunas de las estructuras y arquitecturas ideológicas esenciales del capitalismo patriarcal. La «Reproducción» y la contradicción no son entidades o fuerzas abstractas. Están incrustadas dinámicamente dentro de las vidas reales de la gente, de tal modo que no son una simple «correspondencia» o «reflejo» de unas estructuras inalterables, de alguna manera más profundas. La internalidad vivida de las formas estructuradas, y de esos mecanismos psíquicos de reconocimiento y control, resulta evidente en el modo en que la escisión mental/manual es producida por la vigorosa respuesta a la escuela de los «chicos». También resulta evidente en el modo en que su masculinismo a veces virulento, entrelazado con un sentido manualista de su fuerza de trabajo, es captado como un logro personal y colectivo. Y resulta evidente, finalmente, en que la aceptación de un futuro de trabajo asalariado manual no es considerada como una derrota.

Dicho sea de paso, podemos observar también que pese a sodas sus consecuencias «oposicionales» o «reproductivas», una gran parte de esto se experimenta también como «divertido» y «emocionante». Incapaces de proporcionar los perfiles de una cultura «socialista» vivida que sea vibrante y divertida, debemos tener cuidado con nuestras valoraciones. En esta *producción cultural* no debemos forzar una racionalidad adialéctica que se convierta en una lápida sepulcral socialista para la «diversión». No deberíamos hacer de nuestro encuentro con la *producción cultural* esa tarde lluviosa de funeral en la que los participantes han de encontrarse en el acontecimiento con sus parientes lejanos, para recoger la herencia «de clase».

[...]

Decimotercera parte

INSTITUCIONES PARALELAS

TEXTO 41

SOCIALIZACIÓN PRIMARIA*

por PETER BERGER y THOMAS LUCKMANN

La relación entre la sociedad y el individuo se basa en un triple proceso: externalización, mediante el lenguaje y el trabajo, de los productos humanos; objetivación de estos productos, que cobran así una vida relativamente independiente; internalización, por la cual el individuo hace suyos estos productos. La socialización es el proceso ontogenético por el que el individuo internaliza la sociedad, el mundo social en torno suyo. La socialización dura toda la vida, pero el período más importante es el de la socialización primaria, no sólo por ser secuencialmente la primera, sobre la cual se levantarán todas las demás, sino porque en ella el individuo no puede elegir todavía entre los otros significantes e internaliza sin opción el otro generalizado, es decir, lo que hay en común en las expectativas y exigencias de todos los otros significantes. Esta internalización del otro generalizado marca el fin de ese período de socialización.

Ya que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos. Como ya sostuvimos anteriormente, estos aspectos reciben su justo reconocimiento si la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En lo que se refiere a los fenómenos de la sociedad, estos momentos *no* deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella, de manera que cualquier análisis que se ocupe sólo de uno o dos de ellos no llena su finalidad. Lo mismo puede afirmarse del miembro individual de la sociedad, que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad es participar en su dialéctica.

Sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo *es* inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Eso no significa que yo comprenda adecuadamente al otro; hasta puedo comprenderlo erróneamente. Puede estar riéndose en un ataque de histeria, mientras yo creo que esa risa expresa rego-

* P. Berger y Th. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972, pp. 164-174.

cijo. Sin embargo, su subjetividad me resulta objetivamente accesible y llega a serme significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos. La congruencia total entre los dos significados subjetivos, y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación, como ya se ha dicho. Sin embargo, la internalización en el sentido general que aquí le damos subyace tanto a la significación como a sus propias formas más complejas. Más exactamente, la internalización, en este sentido general, constituye la base; primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad subjetiva y social.[1]

Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo «asume» el mundo en el que ya viven otros. Por cierto que el «asumir» es de por sí, en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez «asumido», *puede* ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado. Sea como fuere, en la forma compleja de la internalización, yo no sólo «comprendo» los procesos subjetivos momentáneos del otro: «comprendo» el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto presupone que él y yo compartimos el tiempo en forma más que efímera y una perspectiva «comprehensiva», que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí. Ahora no sólo comprendemos nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas: también las definimos recíprocamente. Se establece entre nosotros un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro; y, lo que es de suma importancia, existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro.

Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerárselo miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Podemos aquí dejar a un lado la cuestión especial que se refiere a la adquisición del conocimiento acerca del mundo objetivo de otras sociedades distintas de aquella primera de la que llegamos a ser miembros, así como al proceso de internalizar ese mundo como realidad, proceso que demuestra, al menos superficialmente, ciertas similitudes con la socialización primaria y la secundaria pero que, no obstante, es estructuralmente distinto de las dos.[2]

Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización

1. Nuestra concepción de «comprender» deriva tanto de Weber como de Schutz.
2. Nuestras definiciones de la socialización y sus dos subtipos siguen de cerca el uso corriente en las ciencias sociales; sólo hemos adaptado las palabras de conformidad con nuestra armazón teórica general.

secundaria debe semejarse a la de la primaria. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización[3] y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un modo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece «filtrado» para el individuo mediante esta doble selección. De esta manera el niño de clase baja no sólo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria). La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardientemente rebelde. Consiguientemente, el niño de clase baja no sólo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinta que su mismo vecino de clase baja.[4]

Resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible.[5] El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los «roles» y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes;[6] el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Éste no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el

3. Nuestra descripción en este punto se apoya, por supuesto, en gran medida sobre la teoría de la socialización de Mead.
4. El concepto de «mediación» deriva de Sartre, el que, no obstante, carece de una teoría adecuada para la socialización.
5. La dimensión afectiva del primer aprendizaje ha sido puesta especialmente de relieve por la psicología infantil de Freud, aunque existen diversos descubrimientos de la teoría conductista sobre el aprendizaje que tenderían a confirmar este punto. Pero aquí no implicamos ninguna aceptación de los presupuestos teóricos de una u otra escuela psicológica.
6. Nuestra concepción del carácter reflejo del yo deriva tanto de Cooley como de Mead. Sus raíces pueden hallarse en el análisis del «yo social» hecho por William James *(Principles of Psychology)*.

individuo se *identifica con* su otros significantes, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad, que ya analizamos antes.

Aunque los detalles de esta dialéctica tienen, por supuesto, gran importancia para la psicología social, excederíamos nuestras actuales consideraciones si rastreáramos sus implicaciones con respecto a la teoría socio-psicológica.[7] Lo que más importa para nuestra argumentación presente es el hecho de que el individuo no sólo acepta los «roles» y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente sólo *junto con* ese mundo. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican en un mundo social específico. El niño aprende que él *es* lo que lo llaman. Cada nombre implica una nomenclatura, que a su vez implica una ubicación social determinada.[8] Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño («Yo *soy* John Smith»), también lo es el mundo al que apunta esta identidad. Las apropiaciones subjetivas de la identidad y del mundo social son nada más que aspectos diferentes del *mismo* proceso de internalización, mediatizados por los *mismos* otros significantes.

La socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los «roles» y actitudes de otros específicos, a los «roles» y actitudes *en general*. Por ejemplo, en la internalización de normas existe una progresión que va desde «Mamá está enojada conmigo *ahora*» hasta «Mamá se enoja conmigo *cada vez* que derramo la sopa». A medida que otros significantes adicionales (padre, abuela, hermana mayor, etc.) apoyan la actitud negativa de la madre con respecto a derramar la sopa, la generalidad de la norma se extiende subjetivamente. El paso decisivo viene cuando el niño reconoce que *todos* se oponen a que derrame la sopa y la norma se generaliza como «*Uno* no debe derramar la sopa», en la que «uno» es él mismo como parte de la generalidad que incluye, en principio, *todo aquello* de la sociedad que resulta significante para el niño. Esta abstracción de los «roles» y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado.[9] Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación. Ahora no sólo tiene una identidad *vis-à-vis* de este o aquel otro significantes, sino también una

7. Aunque este punto no podría detallarse aquí, ya se ha dicho bastante para señalar la posibilidad de una psicología social genuinamente dialéctica. Esta última tendría igual importancia para la antropología filosófica y la sociología. En lo que respecta a la segunda, una psicología social semejante (fundamentalmente orientada según Mead, pero con el agregado de importantes elementos provenientes de otras corrientes del pensamiento científico-social) haría innecesaria la búsqueda de alianzas teóricamente insostenibles con el freudianismo o con el psicologismo conductista.

8. Sobre la nomenclatura, cf. Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, pp. 253 y ss.

9. El concepto del «otro generalizado» se usa aquí totalmente en el sentido de Mead.

identidad *en general*, que se aprehende subjetivamente en cuanto sigue siendo la misma, no importa qué otros —significantes o no— se le presenten. Esta identidad con nueva coherencia incorpora dentro de sí todos los diversos «roles» y actitudes internalizados, incluyendo, entre muchas otras cosas, la auto-identificación como no derramador de sopa.

La formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización. Implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. La sociedad, la identidad *y* la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje. Por razones evidentes, según nuestro análisis previo del lenguaje, éste constituye, por cierto, el contenido más importante de la socialización.

Cuando el otro generalizado se ha cristalizado en la conciencia se establece una relación simétrica entre la realidad objetiva y la subjetiva. Lo que es real «por fuera» se corresponde con lo que es real «por dentro». La realidad objetiva puede «traducirse» fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa. El lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones. Hay que hacer notar, sin embargo, que la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva no puede ser total. Las dos realidades se corresponden mutuamente, pero no son coextensivas. Siempre hay más realidad objetiva «disponible» que la que se actualiza realmente en cualquier conciencia individual, sencillamente porque el contenido de la socialización está determinado por la distribución social del conocimiento. Ningún individuo internaliza la totalidad de lo que se objetiva como realidad en su sociedad, ni aun cuando esa sociedad y su mundo sean relativamente simples. Por otra parte, siempre existen elementos de la realidad subjetiva que no se han originado en la socialización, tales como la conciencia del propio cuerpo anterior a cualquier aprehensión socialmente entendida de aquél y aparte de ésta. La biografía subjetiva no es totalmente social. El individuo se aprehende a sí mismo como estando fuera *y* dentro de la sociedad.[10] Esto implica que la simetría que existe entre la realidad objetiva y la subjetiva nunca constituye un estado de cosas estático y definitivo: siempre tiene que producirse y reproducirse *in actu*. En otras palabras, la relación entre el individuo y el mundo social objetivo es como un acto de equilibrio continuo. Las raíces antropológicas de esto son, por supuesto, las mismas que las ya examinadas en conexión con la posición peculiar del hombre en el reino animal.

En la socialización primaria no existe ningún *problema* de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidades de optar por otro arreglo. *Hic Rhodus, hic salta*. Hay que aceptar a los padres que el destino nos ha deparado.

10. Compárese Georg Simmel sobre la auto-aprehensión del hombre como situado dentro y fuera de la sociedad. También atañe a este punto el concepto de «excentricidad» de Plessner.

Esta desventaja injusta inherente a la situación de hijo tiene la consecuencia obvia de que, aunque el niño no es un simple espectador pasivo en el proceso de socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe ningún otro juego a mano. Esto tiene un corolario importante. Como el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como *el* mundo, el único que existe y que se puede concebir, el mundo *tout court*. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias. Por mucho que el sentido de inevitabilidad original pueda debilitarse en desencantos posteriores, el recuerdo de una certeza ya nunca repetida —la certeza de los primeros albores de la realidad— sigue adherido al mundo primero de la niñez. De esa manera, la socialización primaria logra lo que (retrospectivamente, por supuesto) puede considerarse como el más importante truco para inspirar confianza que la sociedad le juega al individuo con el fin de dar apariencias de necesidad a lo que, de hecho, es un hato de contingencias y así volver significativo el accidente de su nacimiento.

Los contenidos específicos que se internalizan en la socialización primaria varían, claro está, de una sociedad a otra. Algunos se encuentran en todas partes. Es, por sobre todo, el lenguaje lo que debe internalizarse. Con el lenguaje, y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente; por ejemplo, el querer actuar como un muchachito valiente y el suponer que los muchachitos se dividen naturalmente en valientes y cobardes. Estos esquemas proporcionan al niño programas institucionalizados para la vida cotidiana; algunos que le resultan de aplicación inmediata y otros que le anticipan el comportamiento socialmente definido para etapas biográficas posteriores: la valentía que le permitirá sobrellevar un día plagado de pruebas de voluntad por parte de sus iguales y de muchos otros, y también la valentía que se requerirá más adelante, al iniciarse como guerrero, o cuando haya de comparecer ante el dios. Estos programas, tanto el inmediatamente aplicable como el anticipatorio, establecen la diferencia entre la identidad propia y la de otros: niñas, niños esclavos, o niños de otro clan. Por último, existe internalización de, por lo menos, los rudimentos del aparato legitimador: el niño aprende «por qué» los programas son lo que son. Hay que ser valiente, porque hay que hacerse un hombre de verdad; hay que realizar los rituales, porque de otro modo los dioses se encolerizarán; hay que ser leal al jefe, porque sólo así los dioses nos ayudarán en momentos de peligro, etcétera.

En la socialización primaria, pues, se construye el primer mundo del individuo. Su peculiar calidad de firmeza debe atribuirse, al menos en parte, a la inevitabilidad de la relación del individuo con sus otros significantes del comienzo. El mundo de la infancia, con su luminosa realidad, conduce, por tanto, a la confianza, no sólo en las personas de los otros significantes, sino también en sus definiciones de la situación. El mundo de la infancia es masivo e indudablemente real.[11] Probablemente no podría menos de ser así en esta etapa del desarrollo de la conciencia. Sólo más adelante el individuo puede permitirse el lujo de tener, por lo menos, una pizca de duda. Y, probablemente, esta necesidad de protorrealismo en la aprehensión del mundo resulte pertinente tanto filogenética como ontogenéticamene.[12] De cualquier forma, el mundo de la niñez esta constituido como para inculcar en el individuo una estructura nómica que le infunda confianza en que «todo está muy bien», repitiendo la frase que posiblemente las madres repiten con más frecuencia a sus hijos llorosos. El descubrimiento posterior de que algunas cosas distan de estar «muy bien» puede resultar más o menos chocante según las circunstancias biográficas, pero en cualquiera de los casos es probable que el mundo de la niñez retenga su realidad peculiar en la retrospección, y siga siendo el «mundo del hogar» por mucho que podamos alejarnos de él en épocas posteriores, hacia regiones que no tengan nada de familiar para nosotros.

La socialización primaria comporta secuencias de aprendizaje socialmente definidas. A la edad A el niño debe aprender X, y a la edad B debe aprender Y, y así sucesivamente. Todo programa de esa clase entraña cierto reconocimiento social del crecimiento y la diferenciación biológicos. Así pues, en cualquier sociedad todo programa debe reconocer que no es posible pretender que el niño de un año aprenda lo que un niño de tres. Asimismo, la mayoría de los programas tienen probablemente que definir las cuestiones en forma diferente, según se trate de niños o niñas. Ese reconocimiento mínimo lo imponen, por supuesto, a la sociedad los hechos biológicos. No obstante, existe más allá de esto una gran variabilidad histórico-social en la definición de las etapas del aprendizaje. Lo que todavía se define como niñez en una sociedad puede muy bien definirse como edad adulta en otra, y las implicaciones sociales de la niñez pueden variar mucho de una sociedad a otra: por ejemplo, en términos de cualidades emocionales, responsabilidad moral o capacidades intelectuales. La civilización occidental contemporánea (al menos la anterior al movimiento freudiano) tendía a considerar a los niños como naturalmente «inocentes» y «dulces»; otras los consideraban «pecadores e impuros por naturaleza», diferentes de los adultos sólo en fuerza y comprensión. Han existido variaciones similares en cuanto a la capacidad del niño para la actividad sexual, la responsabilidad criminal, la inspiración divina, etcétera. Esas variaciones en la definición social de la niñez y sus etapas repercutirán evidentemente en el programa de aprendizaje.[13]

El carácter de la socialización primaria también resulta afectado por las exigencias del acopio de conocimiento que debe transmitirse. Ciertas legitimaciones pueden requerir un grado más alto de complejidad lingüística que otras para ser comprendidas. Podríamos calcular, por ejemplo, que un niño necesitaría menos palabras para comprender que no debe masturbarse, porque eso causa enojo a su ángel guardián, que para comprender el argumento de que la masturbación interferirá en su ajuste sexual posterior. Los requeri-

11. Compárese la realidad masiva del mundo infantil de Piaget.
12. Compárese Lévy-Bruhl sobre lo filogenético análogo al «realismo» infantil de Piaget.
13. Cf. Philippe Ariès, *Centuries of Childhood* (Nueva York, Knopf, 1962).

mientos del orden institucional general afectarán además la socialización primaria. Se requieren diferentes habilidades en diferentes edades en una sociedad por oposición a otra, o aun en diversos sectores de la misma sociedad. La edad en la que en una sociedad puede considerarse conveniente que un niño aprenda a conducir un automóvil puede ser, en otra sociedad, aquella en la que se supone ya habría matado a su primer enemigo. Un niño de clase alta puede enterarse de «los hechos de la vida» a la edad en que un niño de clase baja domina los rudimentos de la técnica del aborto. O también, un niño de clase alta puede sentir sus primeros estremecimientos de emoción patriótica más o menos a la edad en que su contemporáneo de clase baja experimenta por primera vez el odio a la policía y a todo lo que ésta representa.

La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Pero esta internalización de la sociedad, la identidad y la realidad no se resuelven así como así. La socialización nunca es total, y nunca termina. Esto nos presenta otros dos problemas para resolver: primero, cómo se mantiene en la conciencia la realidad internalizada en la socialización primaria, y, segundo, cómo se efectúan otras socializaciones —las secundarias— en la biografía posterior del individuo. Examinaremos estos problemas en orden inverso.

TEXTO 42

RELACIONES PATERNO-FILIALES Y CLASE SOCIAL*

por MELVIN L. KOHN

Existen fuertes diferencias en los valores en torno a la educación, las prácticas habituales en la crianza de los niños, las formas de socialización familiar, los métodos disciplinarios, las maneras de manifestación del afecto, las formas de dirigirse a los hijos, las ambiciones parentales respecto de ellos, etc., que se asocian claramente a las clases sociales. El autor sugiere que las causas de estas diferencias deben buscarse en un componente preciso de la clase: la posición y el papel ocupacional del padre y, más concretamente, las características de las relaciones de trabajo en que están inmersos, en especial el grado de autonomía o sumisión que entrañan. Las experiencias laborales de los adultos determinan sus concepciones más generales de la vida y de los rasgos caracteriales necesarios para afrontarla con éxito, lo cual, a su vez, se proyecta sobre el tipo de educación que dan por sí mismos a sus hijos y que tratan de lograr para ellos por medio de la escolarización.

Este ensayo es un intento de interpretar, desde una perspectiva sociológica, los efectos de las clases sociales sobre las relaciones paterno-filiales. A pesar de que el problema es de capital importancia para la sociología, muchas de las últimas polémicas sobre el tema parecen haber perdido dicha perspectiva. La mayoría de los investigadores ha limitado su atención a unas pocas técnicas específicas utilizadas por las madres en la educación de los bebés y de los niños pequeños, ya que han centrado su interés en un aspecto psicodinámico del problema más que en la influencia que pudiera ejercer, sobre él, la estructura social. De igual forma, han descubierto, *inter alia,* que la clase social desempeña un papel decisivo en las técnicas educativas que los padres usan. Pero como se han acercado al problema desde esta perspectiva psicodinámica, su interés en la clase social no ha ido más allá de sus efectos en este aspecto parcial de las relaciones padre-hijo.

El presente análisis concibe el problema de la clase social y las relaciones paterno-filiales como un ejemplo del problema más general de la influencia de la estructura social sobre el comportamiento. Empieza por asumir que la clase social ha demostrado su utilidad como concepto, porque hace referencia a algo más que a un simple nivel educacional u ocupacional o a cualquiera de las múltiples variables relacionadas. Y es tan útil porque capta el hecho de que las intrincadas interacciones entre todas estas variables crean diferentes condiciones básicas de vida en los distintos niveles del orden social. Miembros de diferentes clases sociales, por el hecho de disfrutar (o sufrir) distintas condiciones de vida, llegan a ver el mundo de distinta forma: desarrollan concepciones diferentes de la realidad social, diferentes aspiraciones, esperanzas y miedos y diferentes conceptos de «lo deseable».

* Extraído de Anderson, M. (ed.): *Sociology of the family*, Nueva York, Penguin, Harmondsworth, 1971, pp. 323-338. Traducción de Ana María Rubio Díez.

Esto último es especialmente importante en el tema que nos ocupa, ya que de las concepciones de «lo deseable» de la gente —y particularmente de su concepción de qué cualidades son deseables en los niños— uno puede deducir sus objetivos en la crianza de los niños. Así, las concepciones de «lo deseable» —es decir, los valores—[1] se convierten en el concepto clave para este análisis, el puente entre la estructura social más amplia y el comportamiento del individuo. El propósito del análisis es seguir la pista a los efectos de la clase social sobre los valores de los padres y los efectos de dichos valores sobre el comportamiento.

Puesto que este acercamiento al problema difiere de los análisis que se centran en las diferencias en el uso de determinadas técnicas de educación infantil por parte de las distintas clases sociales, será necesario revisar formulaciones anteriores desde la presente perspectiva. Así, se tratarán tres cuestiones, considerando los pocos datos relevantes disponibles: ¿qué diferencias hay entre los valores mantenidos por los padres de las distintas clases sociales?; ¿qué se puede decir sobre las condiciones de vida distintivas de dichas clases que puedan explicar las diferencias de valores?; ¿qué consecuencias tienen estas diferencias en los valores exhibidos por los padres en las relaciones con sus hijos?

Clase social

Definiremos las clases sociales como grupos de individuos que ocupan, en sentido amplio, posiciones similares en la escala de prestigio (Williams, 1951, p. 89). Aludiendo a la literatura especializada, trataremos la posición ocupacional (o posición ocupacional como sustentada de alguna forma por la educación) como un indicador válido de clase social para la sociedad norteamericana urbana.Y adoptaremos el modelo de estratificación social implícito en muchos trabajos de investigación, como son las cuatro clases, relativamente bien definidas: «clase baja» de trabajadores manuales sin cualificar; «clase trabajadora» de trabajadores manuales en ocupaciones semicualificadas y cualificadas; «clase media» de trabajadores no manuales y profesionales; «elite», diferenciada de la clase media no tanto en términos de ocupación sino en términos de riqueza y linaje.

Casi toda la evidencia empírica, incluyendo la que aportamos, procede de comparaciones generales entre la clase media y la clase trabajadora. Así, diremos poco sobre los extremos de las clases sociales. Además, consideraremos que la clase media y trabajadora son homogéneas. No lo son, ni siquiera en consideración de estatus. Hay evidencias, por ejemplo, de que entre todas las clases sociales, las variaciones en los valores paternos son, normalmente, paralelas a los estatus de las gradaciones sociales. Sin olvidar que las clases

1. «Un valor es una concepción, explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, de lo deseable que influye en la elección entre formas de actuar, significados o sentidos de las cosas y acciones finales» (Kluckhohn, 1951, p. 395). Véase discusión de valores en Williams (1951, cap. 11) y su discusión de la clase social y la cultura (p. 101).

son heterogéneas con respecto a otros factores que afectan a los valores paternos, como la religión y la procedencia étnica. Pero, incluso teniendo en cuenta estas consideraciones, la evidencia empírica muestra claramente que estar en uno de los lados de la línea que divide a los trabajadores manuales de los no manuales tiene profundas consecuencias en cómo se educa a los hijos.[2]

Cambio y estabilidad

Cualquier análisis de la influencia de las clases sociales sobre las relaciones paterno-filiales debería empezar con la revisión analítica de Urie Bronfenbrenner de los estudios que se han llevado a cabo en este país durante veinticinco años desde 1958 (Bronfenbrenner, 1958). A partir de los aparentemente contradictorios hallazgos de algunos estudios, Bronfenbrenner dedujo que había habido un cambio ordenado y nada caótico: ha habido cambios en las técnicas de educación infantil empleadas por los padres de la clase media en el último cuarto de siglo, cambios parecidos a los producidos en las clases trabajadoras, pero los padres de las clases trabajadoras se han quedado bastante atrás por unos años; así, mientras los padres de la clase media de hace veinticinco años eran más «restrictivos» de lo que lo eran los padres de las clases trabajadoras, hoy los padres de las clase media son más «permisivos»; y la separación entre clases parece haber disminuido.

Hay que señalar que estas conclusiones están limitadas por la pregunta planteada por los predecesores de Bronfenbrenner y respondidas en el presente trabajo. Los estudios tratan, especialmente, sobre un número determinado de técnicas educativas infantiles, sobre todo las relativas al cuidado de los bebés y niños muy pequeños y dicen poco sobre las relaciones globales de los padres con sus hijos, particularmente mientras los niños crecen. Hay pruebas evidentes de que el último cuarto de siglo ha visto cambios, incluso en las modas sobre si dar de mamar o criar con biberón, seguir un horario o no, dar un azote o aislar al niño. Pero cuando generalizamos y pasamos a hablar de un cambio en el uso de prácticas «restrictivas» a «permisivas» —o peor aún de un cambio en las relaciones paterno-filiales de «restrictivas» a «permisivas»— les concedemos más importancia de la que, probablemente, tienen tanto para los padres como para los niños.[3]

No hay pruebas de que las últimas modas en técnicas educativas sean fruto de cambios importantes en las relaciones entre padres e hijos no importa la clase social de que se hable. De hecho, tal como apunta Bronfenbrenner, las pocas evidencias que tenemos apuntan en sentido contrario: la calidad de las relaciones padre-hijo no parece haber cambiado sustancialmente en

2. Estas y otras afirmaciones, de hecho no referidas a fuentes publicadas, están basadas en la investigación dirigida por mis colegas y yo. Para ver el diseño de este trabajo y sus resultados principales encontrados véase Kohn (1959*a* y *b*) y Kohn y Carroll (1960). Desearía expresar mi gratitud a mis principales colaboradores en este trabajo, John A. Clausen y Eleanor E. Carroll.

3. Además, estos conceptos emplean juicios *a priori* sobre los que varios investigadores han disentido radicalmente. Véase, por ejemplo, Sears, Maccoby y Levin (1957, pp. 444-447) y Littman, Moore y Pierce-Jones (1957, esp. p. 703).

ninguna clase social (1958, pp. 420-422 y 425). Con toda probabilidad, los padres han cambiado las técnicas en uso manteniendo los mismos valores, y dichos cambios han sido bastante específicos. Estos cambios hay que interpretarlos, pero las características duraderas son, probablemente, más importantes.

¿A qué se deben esos cambios? La interpretación de Bronfenbrenner es de una simplicidad ingenua. Él señala que los cambios en las técnicas empleadas por los padres de la clase media son paralelos a los propuestos por los supuestos expertos y concluye que los padres de clase media han cambiado sus prácticas *en respuesta* a los cambios que los especialistas les han recomendado. Los padres de la clase trabajadora les siguen en estos cambios algo más tarde, ya que tienen menos educación y por tanto están menos influidos directamente por los medios de comunicación de masas.[4]

Sin duda Bronfenbrenner está en lo cierto cuando asegura que los padres de la clase media han seguido el camino marcado por la opinión de los expertos. ¿Pero por qué lo han hecho? No basta con asumir que la explicación se basa en el grado de educación que poseen. Esto podría explicar por qué los padres de clase media tienen más probabilidad de *leer* libros y artículos sobre educación infantil que los padres de la clase trabajadora, tal y como sabemos que ocurre.[5] Pero ellos no necesitan *seguir* los consejos de los expertos. Se sabe por varios estudios de *mass media* que, generalmente, la gente busca la confirmación de sus creencias y prácticas y tienden a ignorar lo que las contradice.

Por los datos de que disponemos, parece que los padres de clase media no sólo leen lo que los expertos dicen sino que buscan otras muchas fuentes de información y consejo: están más preparados y más predispuestos que los padres de la clase trabajadora para discutir sobre la educación infantil con amigos, vecinos, para consultar con médicos, para asistir a encuentros de asociaciones de padres y profesores, para discutir el comportamiento de los niños con su profesor. Los padres de clase media parecen ver la educación infantil como algo más problemático de lo que la ven los padres de clase trabajadora. Todo esto difícilmente puede considerarse un asunto exclusivamente educativo. Debemos buscar la raíz más profundamente en las condiciones de vida de las dos clases sociales.

Lo que caracteriza las vidas de los padres de la clase trabajadora —su retraso en educación comparativamente hablando, el tipo de trabajo que realizan, su apego a la familia numerosa— les lleva a mantener sus métodos familiares.[6] Además, aunque deberían ser receptivos al cambio, es menos probable que encuentren los escritos de los expertos apropiados a sus deseos que los padres de la clase media, ya que los especialistas predican sus consejos en el marco de los valores de la clase media. Por otra parte, todo en la vida de

4. Bronfenbrenner da una expresión más clara a esta interpretación, pero también ha sido adoptada por otros. Véase, por ejemplo, White (1957).

5. Esta idea la describe John E. Anderson (1936) en el estudio más importante que se ha hecho sobre clases sociales y relaciones familiares y se ha confirmado en repetidas ocasiones.

6. Las diferencias en las condiciones de vida entre la clase media y la clase trabajadora serán ampliamente desarrolladas más adelante en el presente trabajo.

los padres de la clase media les lleva a buscar nuevos métodos para conseguir sus objetivos. Atienden a los especialistas, a otras fuentes de información significativa y a ellos mismos no en busca de nuevos valores sino de técnicas más útiles.[7] Nosotros entendemos que los expertos han proporcionado consejos útiles y prácticos. No es que los educados padres hayan seguido ciegamente a los expertos sino que los expertos les han dado lo que estaban buscando.

Enfocar así la cuestión es ponerla en una perspectiva diferente: el objetivo no son las técnicas específicas ni los cambios en el uso de las mismas, sino los valores parentales.

Valores parentales de las clases media y trabajadora

De todo el abanico de valores que se pueden examinar resulta especialmente estratégico fijarse en el concepto que los padres tienen sobre las cualidades que serían más deseables para chicos o chicas de la edad de sus propios hijos. A partir de ahí uno puede deducir los objetivos de los padres en la educación de sus propios hijos. Debemos asumir, sin embargo, que un padre elegirá una cualidad como más deseable que otra sólo si la considera importante, en el sentido de que el fracaso en el desarrollo de dicha cualidad afectaría al niño desfavorablemente, y problemática, en el sentido de que no se dé por descontado que el chico desarrolle esa capacidad ni que le sea imposible alcanzarla. Al interpretar los valores paternos elegidos no debemos olvidar que sus elecciones reflejan no simplemente sus objetivos sino los objetivos cuyo logro o consecución ellos consideran problemáticos.

Pocos estudios, incluso en los últimos años, han investigado directamente la relación entre los valores paternos y la clase social. Afortunadamente, sin embargo, los resultados de estos pocos están esencialmente de acuerdo. El primer estudio fue la investigación pionera de Evelyn Millis Duvall (1946). Duvall caracterizó los valores paternos de la clase trabajadora (y baja clase media) como «tradicionales»: quieren que sus hijos sean ordenados y limpios, que obedezcan y respeten a los adultos y que les complazcan. En contraposición con este énfasis en cómo se comportan los niños, los valores paternos de la clase media son más «evolutivos»: quieren que sus hijos estén deseosos por aprender, que quieran y confíen en sus padres, que sean felices, que compartan y cooperen y que estén sanos y bien.

La dicotomía de Duvall «tradicional-evolutivo» no representa con exactitud la diferencia entre los valores paternos de las clases media y trabajadora,

7. Ciertamente, los padres de la clase media no toman sus valores de los especialistas. En nuestro trabajo hemos comparado los valores de los padres que dicen haber leído a Spock, Gesell y otros libros de educación infantil, con aquellos que han leído sólo revistas y artículos de periódicos y con los que no habían leído nada sobre el tema. En la clase media, estos tres grupos tenían sustancialmente los mismos valores. En la clase trabajadora la historia es diferente. Pocos padres de la clase trabajadora aseguran leer libros o incluso artículos de educación infantil. Esos pocos probablemente tengan valores análogos a los de la clase media. Pero éstos son padres de la clase trabajadora atípicos que están ansiosos por alcanzar el estatus de la clase media. Uno sospecha que, para ellos, los expertos les proporcionan una especie de manual para la clase media; incluso para ellos es poco probable que los valores procedan de Spock y Gesell.

pero marca la esencia de dicha diferencia: los padres de la clase trabajadora quieren que sus hijos se adapten a las normas impuestas externamente, mientras que los padres de la clase media están mucho más atentos a su dinámica interna.

Los pocos hallazgos relevantes de posteriores estudios están de acuerdo con este punto básico, especialmente en las distintas referencias que hay sobre que los padres de las clases trabajadoras hacen mucho más hincapié en la obediencia a los mandatos paternos que los padres de clase media.[8] Nuestro propio trabajo de investigación llevado a cabo en 1956-1957 obtiene resultados que van en una línea comparable a la de Duvall (Kohn, 1959*a*). De igual forma hemos encontrado que los padres de la clase trabajadora valoran la obediencia, el orden y la limpieza mucho más de lo que lo hacen los padres de la clase media; éstos, a su vez, valoran la curiosidad, la felicidad, la consideración y —sobre todo— el autocontrol, dándole bastante más importancia que los padres de la clase trabajadora. Es más, hemos encontrado que hay grupos típicos según los valores escogidos en las dos clases sociales: los valores de los padres de la clase trabajadora están centrados en la conformidad a las prescripciones externas, los de la clase media están centrados en la *autonomía*. Para los padres de la clase trabajadora, es la acción abierta lo que importa: los niños no deben transgredir externamente las reglas impuestas; para los padres de la clase media, son las motivaciones y los sentimientos de los niños los que importan: el niño debe gobernarse a sí mismo.

Para ser claros, hay que puntualizar que los padres de las clases media y trabajadora comparten muchos valores básicos. Por ejemplo, ambos valoran enormemente la «honestidad»: aunque, característicamente, la honestidad tiene distintas connotaciones en las dos clases sociales, implicando «fiabilidad» para la clase trabajadora e «autenticidad» para la clase media. El punto en común, por supuesto, es que los padres de ambas clases sociales valoran el adecuado respeto por el derecho de los otros; los valores de las clases media y trabajadora son, pues, variaciones sobre este tema común. La razón de enfatizar las diferencias más que las semejanzas es que, según parece, tienen consecuencias de mayor alcance en las relaciones paterno-filiales y, por tanto, deben tomarse en serio.

Sería interesante contar con más datos sobre los valores paternos: datos de otros estudios en otros escenarios, y especialmente derivados de más de un enfoque de investigación. Como la evidencia de que disponemos es coherente, al menos tenemos una base para creer que es fiable. Además, se ha probado que la elección de los valores que hacen los padres en estos estudios no es simplemente un reflejo de su estimación de las deficiencias o excelencias de sus propios hijos. Así, interpretamos nuestros hallazgos como un retrato limitado pero válido de las concepciones generalizadas de los padres sobre qué comportamiento sería el deseable para sus hijos preadolescentes.

8. Alex Inkeles ha demostrado que esto es cierto no sólo en los Estados Unidos sino también para otras sociedades industrializadas (1960, pp. 20-21 y tabla 9).

Explicación de la diferencia de clases en los valores paternos

El hecho de que los padres de la clase media tengan una tendencia a adoptar unos valores y los de la clase trabajadora otros, debe de depender de sus condiciones de vida. En esta exposición es difícil desentrañar las variables que intervienen con suficiente exactitud para asegurar qué condiciones de vida son cruciales en la diferencia de valores. No obstante, es necesario examinar los componentes principales de las diferencias de clase en las condiciones de vida para ver cuáles de ellas pueden tener una mayor influencia.

Lo lógico es empezar por las diferencias ocupacionales, ya que son de capital importancia no sólo para definir clases sociales en sociedades industrializadas y urbanas, sino también para determinar específicamente las condiciones de vida de la gente.[9] Existen, por lo menos, tres aspectos en los que difieren típicamente las ocupaciones de la clase media respecto de las de la clase trabajadora, por encima y más allá de las diferencias en seguridad, estabilidad de ingresos y prestigio social en general ligadas a su estatus. Una es que las ocupaciones de la clase media tratan más con relaciones interpersonales, ideas y símbolos, mientras que las ocupaciones de la clase trabajadora se centran en manipular cosas. La segunda es que las ocupaciones de la clase media son más objeto de autonomía, mientras que las ocupaciones de la clase trabajadora están más estandarizadas y directamente supervisadas. La tercera es que salir adelante en las ocupaciones de clase media depende más de las propias acciones, mientras que en las ocupaciones de clase trabajadora depende más de la acción colectiva, particularmente en las industrias sindicalizadas. Partiendo de estas diferencias, se pueden esbozar las diferencias en las peculiaridades que hacen prosperar y tener éxito en las ocupaciones de las clases media y trabajadora. Las ocupaciones de la clase media requieren un grado mayor de autonomía; las ocupaciones de la clase trabajadora, en gran medida, requieren que uno siga reglas explícitas dictadas por alguien con autoridad.

Obviamente, estas diferencias son paralelas a las que encontramos entre las cualidades valoradas por los padres para sus hijos en las dos clases sociales. Al menos, se puede concluir que hay una *conexión* entre los requisitos ocupacionales y los valores paternos. Por tanto, es una suposición razonable, aunque no necesariamente una conclusión, que el hecho de que los padres de las clases media y trabajadora valoren diferentes cualidades en los niños, está directamente relacionado con las diferencias en sus circunstancias ocupacionales. Esta suposición no asume necesariamente que los padres eduquen a sus hijos con vistas a los requisitos laborales que necesitarán en un futuro; simplemente es que sus experiencias laborales han marcado sus concepciones de lo que es un comportamiento deseable, dentro y fuera del trabajo, tanto para los adultos como para los niños.[10]

9. Para una discusión amplia sobre la influencia del rol ocupacional en los valores paternos véase Aberle y Naegele (1952).

10. Aquí podrían aparecen dos objeciones. *a*) Las experiencias laborales podrían no ser importantes para los valores maternos, si es que han tenido poca o ninguna experiencia laboral,

Estas diferencias en las circunstancias laborales son probablemente fundamentales en las diferencias que hemos encontrado entre los valores paternos de las clases media y trabajadora, pero no bastan tomadas aisladamente. Los padres no le dan prioridad a los requisitos laborales para formar sus juicios sobre lo que consideran deseable. Para una explicación satisfactoria es necesario reconocer que otras diferencias en las condiciones de vida de las clases media y trabajadora refuerzan las diferencias en las circunstancias laborales.

Las diferencias educacionales, por ejemplo, aparte de su importancia como determinantes de la ocupación, probablemente contribuyan independientemente a las diferencias en los valores paternos de las clases media y trabajadora. Al menos, la mayor atención que los padres de la clase media prestan a la dinámica interna de los niños es facilitada por su aprendida capacidad para tratar con lo subjetivo y con el mundo de las ideas. Además, las diferencias en los niveles y en la estabilidad de los ingresos contribuyen a que se establezcan diferencias entre los valores paternos. Los padres de la clase media por el hecho de tener altos niveles de ingresos y una mayor estabilidad de los mismos, pueden disfrutar de la respetabilidad que a los padres de la clase trabajadora les resulta problemática. Se pueden permitir concentrarse en motivaciones y sentimientos, los cuales, en sus circunstancias de vida, les son más importantes.

Estas consideraciones sugieren que las diferencias entre los valores paternos de las clases media y trabajadora están en función de una serie de complejas diferencias en las características de su condiciones vitales. Consideremos, por ejemplo, la situación de la clase trabajadora. Con el fin de la inmigración en masa, ha surgido una clase trabajadora estable, principalmente procedente de las áreas rurales, desinteresada en acceder a la clase media, pero muy interesada en la seguridad, en la respetabilidad y en disfrutar de un estándar de vida adecuado (véase, por ejemplo, Miller y Riessman, 1961). Esta clase trabajadora ha llegado a disfrutar de un estándar de vida formalmente reservado a la clase media, pero no ha elegido un estilo de vida de clase media. En efecto, la clase trabajadora ha luchado, y en parte lo ha conseguido, por un sueño americano bastante diferente del sueño del éxito. A los trabajadores, en una sociedad rica, les es posible ser tradicionales: políticamente, económicamente y lo que es más relevante aquí, en los valores para con sus niños.[11] Los padres

por muy cruciales que sean para sus maridos. Pero incluso las madres que han tenido una corta experiencia laboral o no han tenido ninguna saben algo de la vida laboral por sus maridos y por los demás y viven en una cultura en la que el trabajo y las carreras permean toda la vida. *b*) Los valores paternos podrían construirse basados no tanto en sus propias experiencias como en las expectativas sobre las experiencias futuras de los niños. Esto puede parecer una plausible explicación de los valores de la clase trabajadora, ya que la elevada concepción de las cualidades estereotipadas de la *clase media* como obediencia, orden y limpieza podrían significar que en realidad educan a sus hijos para una futura vida en la clase media a la cual esperan que lleguen. Pocos padres de la clase trabajadora, sin embargo, esperan (o ni siquiera quieren) que sus hijos vayan a la universidad y a trabajos típicos de clase media para los que es necesaria una educación universitaria. Hyman muestra esto (1953), y nuestros datos de trabajos sin publicar lo confirman.

11. Viene a cuento aquí el algo desilusionado artículo «La democracia y el autoritarismo de la clase trabajadora», Seymour Martin Lipset (1959).

de la clase trabajadora quieren que sus hijos obedezcan la autoridad externa porque ellos mismos están dispuestos a aceptar la autoridad, a cambio de seguridad y respetabilidad. Su conservadurismo en la educación infantil es parte de un conservadurismo y un tradicionalismo más generalizados.

Los valores parentales de la clase media son fruto de condiciones bien distintas. Pueden dar por sentados muchos de los valores de la clase trabajadora. En cambio, ellos pueden —y deben— imbuir en sus hijos un cierto grado de autocontrol que sería menos apropiado para las condiciones de vida de la clase trabajadora.[12] Ciertamente, hay una gran verdad en la caracterización de la forma de vida de la clase media como enormemente conformista. Lo que debemos señalar aquí es, sin embargo, que en comparación con la clase trabajadora, las condiciones de vida de la clase media tienen un mayor grado de independencia de acción. Además, los altos niveles educativos de que disfruta la clase media les permite un grado de escrutinio interno que es difícil alcanzar sin las habilidades en el manejo de lo abstracto que la enseñanza universitaria proporciona a veces. Por último, la seguridad económica de la mayoría de las ocupaciones de la clase media, el nivel de ingresos que proporcionan, el estatus que confieren, les permite fijar su atención en lo subjetivo y en el mundo de las ideas. Las condiciones de vida de la clase media le permiten y le exigen a la vez un mayor grado de autonomía, en mayor medida que las de la clase trabajadora.

Consecuencias de las diferencias de clase sobre los valores parentales

¿Qué consecuencias tienen las diferencias entre los valores parentales de las clases media y trabajadora sobre las formas de criar a sus hijos?

La mayor parte de las investigaciones sobre técnicas en educación infantil tienen poco que decir a este respecto. Por ejemplo, en relación con las técnicas disciplinarias preferidas por los padres, por otra parte una cuestión del mayor interés para muchos investigadores, Brofenbrenner resume los estudios anteriores de la siguiente manera: «En cuanto a disciplina, los padres de la clase trabajadora son siempre más proclives a aplicar castigos físicos, mientras que las familias de la clase media abogan más por razonar, aislar, apelar a la culpa y otros métodos relativos a la pérdida del amor» (1958, p. 424). Si esto sigue

12. Se ha argumentado que, a medida que una proporción cada vez mayor de la clase media se ha ido metiendo en una forma burocrática de vida —a diferencia de la forma de vida emprendedora de otros tiempos—, se ha hecho necesario criar a los niños haciéndoles acomodaticios más que autosuficientes. Pero este punto de vista es una mala interpretación de las condiciones de vida afrontadas por los habitantes de clase media del mundo burocrático. Sus trabajos requieren un grado tan grande de autosuficiencia como las empresas más emprendedoras. Hoy día tenemos tendencia a olvidar lo poco que controla sus propias condiciones de vida el pequeño y mediano empresario y cuán sujeto está a la pequeña autoridad de aquellos de cuya satisfacción depende la supervivencia de su empresa. Y no nos damos cuenta de en qué medida las aparentemente monolíticas burocracias permiten —de hecho requieren— el libre juego para iniciativas individuales de nuevo tipo: en la creación de ideas, la construcción de imperios y en la competencia para avanzar.

En cualquier caso, nuestros datos muestran que no hay diferencias sustanciales entre los valores de padres procedentes del mundo burocrático y empresarial, dentro de cualquier clase social. Véase Miller y Swanson (1958).

siendo cierto,[13] concuerda con la mayor atención que los padres de clase media ponen en la dinámica interna de los niños y el gran interés de los padres de clase trabajadora en los hechos externos. Para los objetivos que nos ocupan, sin embargo, la cuestión crucial no es qué método disciplinario prefieren, sino cuándo y por qué usan uno u otro método disciplinario.

Los datos disponibles directamente más relevantes versan sobre en qué condiciones usan el castigo físico los padres de ambas clases sociales. Los padres de clase trabajadora optan por el castigo físico cuando las consecuencias inmediatas y directas de los actos de desobediencia de sus hijos son extremas y se refrenan cuando esto puede provocar una molestia aún mayor (Kohn, 1959*b*). Así, castigarán a un niño por jugar cuando se estropeen los muebles o el nivel de ruido sea intolerable, pero ignorarán esas mismas acciones cuando las consecuencias no sean muy extremas. Los padres de la clase media, por otra parte, parece que castigan o no basándose en la interpretación de la intención del niño al actuar de ese modo. Así, castigarán un desaguisado terrible cuando el contexto sea tal que se interprete como una pérdida de control, pero ignorarán el mismo hecho cuando lo interpreten como una liberación emocional.

Es comprensible que los padres de la clase trabajadora reaccionen ante las consecuencias más que ante la intención de las acciones de sus hijos: lo importante es que el niño no transgreda las reglas impuestas externamente. En correspondencia, si, por el contrario, los padres de la clase media están más preocupados por las motivaciones y sentimientos de sus hijos, pueden y deben buscar más allá del hecho externo, por qué el niño actúa como lo hace. Parecería que los valores de las clases media y trabajadora dirigen a los padres a ver el mal comportamiento de sus hijos de distinta forma, ya que el mal comportamiento que lleva a los padres de clase media a actuar no parece tan importante a los ojos de los padres de clase trabajadora y viceversa.[14] Obviamente, los valores parentales no son el único factor que influye en su utilización del castigo físico. Pero al menos que uno asuma una completa falta de objetivos en el comportamiento paterno, hay que reconocer que los valores paternos dirigen su atención a algunas facetas del propio comportamiento y del de sus hijos y la alejan de otras facetas.

Las consecuencias de las diferencias de clase en los valores parentales llegan más allá de las diferencias en las prácticas disciplinarias. Partiendo del conocimiento de sus valores para con sus hijos, uno puede esperar que los padres de clase media se sientan obligados a ser un apoyo para los niños aunque sólo sea por su gran sensibilidad hacia la dinámica interna de éstos. Los valores de la clase trabajadora, con la importancia que dan a la conformidad con reglas externas deberían hacer más hincapié en la obligación paterna de imponer restricciones.[15] Y esto, según Bronfenbrenner, es precisamente lo

13. Los últimos estudios, incluidos los nuestros, no muestran esta diferencia.

14. Esto no quiere decir que los métodos utilizados por los padres de cualquier clase social sean necesariamente los más eficaces para conseguir sus objetivos.

15. La justificación para tratar el apoyo y la represión como las dos dimensiones más importantes en las relaciones padre-hijo se basa en el argumento teórico de Parsons y Bales (1955, esp. p. 45) y en los argumentos empíricos de Schaefer (1959).

que se ha visto en esos pocos estudios que se han centrado en las relaciones paterno-filiales: «A lo largo de los veinticinco años que ha durado el estudio, las relaciones padres-hijos en la clase media han demostrado ser más complacientes e igualitarias, mientras que en la clase trabajadora están orientadas a mantener el orden y la obediencia» (1958, p. 425).

Esta conclusión está basada principalmente en estudios de las relaciones madre-hijo en familias de clase media y trabajadora. Las diferencias de clase en los valores paternos tiene más ramificaciones por el rol del padre.[16] Las madres en cada clase desearían que sus maridos jugasen un papel favorecedor del desarrollo del niño de las cualidades valoradas en esa clase: las madres de clase media quieren que sus maridos sean un apoyo para los niños (especialmente para los varones), concediéndole una importancia secundaria a la responsabilidad de imponer restricciones; las madres de clase trabajadora buscan que sus maridos sean considerablemente más directivos —el apoyo considerado es mucho menos importante y la restricción mucho más. La mayoría de los padres de clase media están de acuerdo con sus mujeres y juegan el papel que sus mujeres quieren. Muchos padres de la clase trabajadora, por el contrario, no. No es que vean el rol restrictivo menos importante que sus mujeres, sino que muchos no ven que ellos tengan que cargar con la responsabilidad. Desde su punto de vista, lo importante es que a los niños se les enseñe qué límites no deben transgredir. No es muy importante quién se encargue de enseñárselo, y dado que la madre tiene la responsabilidad principal en el cuidado de los niños, suele recaer sobre ellas.

La consecuencia neta es una visión bastante distinta de las responsabilidades parentales en ambas clases sociales. En las familias de clase media los roles del padre y de la madre no están claramente diferenciados. La diferenciación existente corresponde en gran medida a la especial responsabilidad en el apoyo que el padre y la madre dan a los niños, de su propio sexo. En las familias de clase trabajadora los roles paternos y maternos están mejor delimitados, con la madre siempre como principal elemento de sostén. En algunas de estas familias, la madre se especializa en apoyar y el padre en reprimir; en otras, quizás en la mayoría, las madres crían a los hijos y los padres se encargan de proveer los recursos.[17]

Así, las diferencias en los valores paternos de las clases media y trabajadora tienen amplias ramificaciones en sus relaciones con sus hijos y entre ellos mismos. Desde luego, muchas diferencias en las relaciones padre-hijo no son

16. Desde las limitadas evidencias disponibles en el tiempo de su trabajo de revisión, Bonfenbrenner concluyó: «aunque el padre de la clase media tiene una relación típicamente más cálida con el niño, también tiene más autoridad y estatus en los asuntos familiares» (1958, p. 422). Aquí la discusión está basada ampliamente en subsecuentes investigaciones, especialmente Kohn y Carroll (1960).

17. Los datos fragmentarios sugieren profundas diferencias en las relaciones marido-mujer que complementan las diferencias en la división de las responsabilidades discutidas arriba. Por ejemplo, virtualmente ninguna mujer de clase trabajadora dice que su marido y ella salgan por la noche o los fines de semana sin los niños. Y pocos padres de clase trabajadora relevan a sus mujeres en su papel de cuidar a los niños todo el tiempo. La mayoría de los padres de clase trabajadora tienen una vida social separada de sus mujeres; la mujer tiene la total responsabilidad de los niños, mientras que el marido tiene libertad para hacer lo que quiera.

atribuibles a las diferencias en valores; indudablemente las diferencias en las condiciones de vida que marcan las diferencias en los valores paternos refuerzan las formas típicas de relacionarse los padres con los hijos. Pero no se puede explicar a las diferencias en las relaciones padre-hijo en las dos clases sociales sin hacer mención a las diferencias en los valores paternos reconocidos.

Conclusión

Este trabajo sirve para mostrar cuán complejos y apremiantes son los problemas de la interpretación de los efectos que ejerce la estructura social sobre el comportamiento. Nuestras investigaciones, normalmente, demuestran que la posición social está directamente relacionada con algunas cosas, cuando, en realidad deberíamos profundizar en la cuestión: «¿por qué?» ¿Cuál es el proceso por el cual la estructura social modela el comportamiento? El presente análisis ha tratado este tema de una forma específica: ¿por qué influye la clase social en las relaciones que se establecen entre padres e hijos? Tenemos motivos para creer que los problemas que encontramos al tratar la cuestión volverían a aparecer en cualquier análisis de los efectos de la estructura social sobre el comportamiento.

En este análisis, el concepto de «valores» se ha usado como el puente principal que va de la posición social al comportamiento. El análisis ha tratado de demostrar que los valores paternos de la clase media difieren de los de la clase trabajadora; que estas diferencias radican en diferencias básicas entre las condiciones de vida de ambas clases sociales; y que las diferencias de valores en ambas clases tiene consecuencias importantes en sus relaciones con los hijos. El modelo interpretativo en esencia es: clase social-condiciones de vida-valores-comportamiento.

Las particularidades de la presente caracterización de los valores parentales podrían llegar a demostrarse inexactas; la discusión sobre las formas en las que la posición de clase social afecta a los valores es indudablemente parcial; y el trazado de las consecuencias de las diferencias en valores para las diferencias en las relaciones padre-hijo es ciertamente tentativo e incompleto. Confío, sin embargo, en que la perspectiva demostrará su validez y en que esta formulación estimulará a otros investigadores para tratar directamente de los procesos por los cuales la estructura social afecta al comportamiento.

Bibliografía

Aberle, D. F. y Naegele, K. D. (1952), «Middle-class fathers occupational role and attitudes toward children», *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 22, pp. 366-378.

Anderson, J. E. (1936), *The Young child in the Home: A Survey of Three Thousand American Families*, Appleton-Century-Crofts.

Bronfenbrenner, U. (1958), «Socialization and social class through time and space», en E. E. Maccoby, T. M. Newcomb y E. L. Hartley (eds.), *Readings in Social Psychology*, Holt, Rinehart & Winston.

Duvall, E. M. (1946), «Conceptions of parenthood», *American Journal of Sociology*, vol. 52, pp. 193-203.

Hyman, H. H. (1953), «The value system of different classes: a social-psychological contribution to the analysis of stratification», en R. Bendix y S. M. Lipset (eds.), *Class, Estatus and Power: A Reader in Social Stratification*, Free Press.

Inkeles, A. (1960), «Industrial man: the relation of estatus to experience, perception and value», *American Journal of Sociology*, vol. 66, pp. 1-31.

Kluckhohn, C. (1951), «Values and value orientations», en T. Parsons y E. A. Shils (eds.), *Toward a General Theory of Action*, Harvard University Press.

Kohn, M. L. (1959*a*), «Social class and parental values», *American Journal of Sociology*, vol. 64, pp. 337-351.

— (1959*b*), «Social class and the exercise of parental authority», *American Sociological Review*, vol. 24, pp. 352-366.

Kohn, M. L. y Carroll, E. E. (1960), «Social class and allocation of parental responsabilities», *Sociometry*, vol. 23, pp. 372-392.

Lipset, S. M. (1959), «Democracy and working-class authoritarianism», *American Sociological Review*, vol. 24, pp. 482-501.

Littman, R. A., Moore, R. C. A. y Pierce-Jones, J. (1957), «Social class differences in child rearing: a third community for comparison with Chicago and Newton», *American Sociological Review*, vol. 22, pp. 694-704.

Miller, D. R. y Swanson, G. E. (1958), *The Changing American Parent: A Study in Detroit Area*, Wiley.

Miller, S. M. y Riessman, F. (1961), «The working class sub-culture: a new view», *Social Problems*, vol. 9, pp. 86-97.

Parsons, T. y Bales, R. F. (1955), *Family, Socialization and Interaction Process*, Free Press.

Schaefer, E. S. (1959), «A circumplex model for maternal behavior», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59, pp. 226-234.

Sears, R. R., Maccoby, E. E. y Levin, H. (1957), *Patterns of Child-Rearing*, Row, Peterson.

White, M. S. (1957), «Social class, child-rearing practices and child behavior», *American Sociological Review*, vol. 22, pp. 704-712.

Williams, R. M., Jr. (1951), *American Society: A Sociological Interpretation*, Knopf.

Texto 43

LA CULTURA TELEVISIVA*

por John Fiske

El capital cultural no circula en la misma dirección que el capital económico, como pretende Bourdieu. Aunque las clases populares carecen de capital económico, su condición de público de los medios de comunicación de masas, y en particular de la televisión, no las reduce a receptores pasivos de sus mensajes, sino que pueden reelaborar su significado a través de procesos de mediación y resistencia que son en sí mismos una forma de poder social. El poder y el placer son, como ha señalado Foucault, fuerzas que actúan en dos direcciones. El poder de construir significados, placeres e identidades sociales va más allá y está más repartido que el poder socio-económico. Esto hace que los productos culturales creados por éste puedan ser reelaborados y transformados por aquél, de modo que un mismo producto puede prestarse a una multiplicidad de lecturas de acuerdo con las peculiaridades culturales de cada grupo receptor. Las industrias culturales se ven forzadas a diversificar sus productos para asegurar su rentabilidad, con lo cual, si bien mantienen su dominio económico pierden gran parte de su poder ideológico en el ámbito cultural.

El capital cultural popular

Pese a la provechosa metáfora de Bourdieu (1980), el capital cultural no circula en la misma dirección que el capital económico. Los espectadores de *Crossroads* de Hobson (1982), por ejemplo, se mostraban vehementes con respecto a que el programa era suyo, era su capital cultural. Y lo hicieron suyo por los placeres y significados que les producía, que articulaban sus preocupaciones e identidades. El capital cultural popular existe de manera distinta al capital económico popular, y, por tanto, el capital cultural de la burguesía de Bourdieu, institucionalmente validado, está siendo constantemente objeto de oposición, interrogación, marginación, escándalo y evasión de un modo que nunca se da en el capital económico.

Este capital cultural popular consiste en significados y placeres disponibles para que el subordinado exprese y promueva sus intereses. No es un concepto singular, sino que está abierto a una serie de articulaciones, existe siempre en una actitud de resistencia a las fuerzas de dominación. Como cualquier forma de capital, ya sea el capital económico o el capital cultural de la burguesía, funciona a través de la ideología, ya que, como señala Hall (1986), no debemos limitar nuestra comprensión de la ideología a un análisis de cómo ésta funciona al servicio de lo dominante. Debemos reconocer que hay ideologías alternativas, de resistencia, que, a su vez, derivan y mantienen a aquellos grupos sociales que no se sienten cómodos en las relaciones de poder existentes: «una ideología autoriza al pueblo, capacitándolo para empezar a sacar cierto sentido o inteligibilidad de su situación histórica» (p. 16).

* Extraído de John Fiske, *Television Culture*, «Conclusion: the popular economy», Londres, Routledge, 1987, pp. 309-326 [314-326]. Traducción de Ana María Rubio Díez.

Estas ideologías que capacitan al subordinado le permiten producir significados y placeres de resistencia, que son, por derecho propio, una forma de poder social. Según Foucault, el poder no es una fuerza de una sola dirección, de arriba abajo. Cuando este autor habla del poder desde abajo, nos alerta frente al hecho de que el poder es necesariamente una fuerza de dos direcciones: sólo puede funcionar, en cualquier dirección, en oposición. Esto es tan cierto para el poder «de arriba abajo» como para el poder «de abajo arriba».

Si el poder es una fuerza de dos direcciones, también lo es el placer, tan estrechamente asociado a él.

> El placer que procede de ejercer un poder que cuestiona, controla, mira, espía, busca, palpa, saca a la luz; y, por otro lado, el placer que surge al tener que evitar este poder, huir de él, engañarlo o parodiarlo. El poder que se deja invadir por el placer que persigue; y, opuesto a él, el poder que se afirma en el placer de alardear, escandalizar, resistir.
>
> (Foucault, 1978: 45)

La televisión participa en estos dos modos de poder-placer. Ejerce el poder de la vigilancia, revelando el mundo, espiando los secretos de la gente, controlando la actividad humana, pero una parte integral de este poder la constituye la resistencia, o más bien las resistencias, frente a él. La naturaleza bidireccional del poder significa que sus resistencias son en sí mismas múltiples puntos de poder. Paradójicamente, el poder puede, por tanto, liberar a la gente de su propia fuerza para someterla y disciplinarla.

Además de ser una fuente de placer, el juego es también una fuente de poder. El «juego» de los niños con la televisión es una forma de poder sobre ella. Al incorporar sus personajes y escenarios a sus propios juegos fantásticos crean su propia cultura oral y activa fuera de los recursos que aquélla proporciona. En 1982 y 1983, los niños de Sydney cantaban su propia versión de un anuncio de cerveza:

> *¿Cómo te sientes*
> *cuando estás echando un polvo*
> *bajo un camión*
> *y el camión se te cae encima?*
>
> *Me apetece una Tooheys, me apetece una Tooheys*
> *Me apetece una Tooheys o dos.*
>
> (Archivos de Folclore Infantil,
> Centro de Estudios Australianos,
> Instituto de Tecnología de Australia Occidental)

La producción de una canción infantil picante a partir de un anuncio de televisión es una actividad cultural, típica y compleja. Al nivel más obvio, constituye una respuesta creativa a la televisión, una respuesta que implica capacitación y oposición. Es un claro ejemplo de «excorporación», es el proceso por medio del cual los menos poderosos roban elementos de la cultura

dominante y los usan para sus propios intereses, a menudo subversivos y opuestos. Es éste el equivalente verbal del uso que hace Madonna de la iconografía religiosa para transmitir su sexualidad independiente, y lo contrario de la incorporación a la industria de la moda de elementos del punk o de la forma de vestir de la clase trabajadora a la alta costura. Es también un ejemplo del poder de resistencia de Foucault, la capacidad de «parodiar» el poder original, el placer de «alardear, escandalizar, resistir».

Esta rima infantil implica un uso incorrecto agradable, poderoso y festivo de la televisión, en el cual se modifican los significantes tanto como los significados. En otro lugar indicábamos un «uso incorrecto» similar de *Dallas* (Katz y Liebes, 1985), en el cual se distorsionaba la narrativa para satisfacer las necesidades culturales de una audiencia concreta. El grupo árabe que «reescribió» el programa, de manera que Sue Ellen volviera con su hijo a la casa de su padre, en vez de a la de su primer amor, estaba «reescribiendo» o parodiando la televisión de una manera fundamentalmente similar a como lo hacían los niños de Sydney, y con propósitos muy parecidos. También *Prisoner* se reescribe con facilidad de una manera que permite a los colegiales parodiar sus significados y convertirla en una representación no de la prisión, sino de la escuela (Hodge y Tripp, 1986). Su ideología, que se deriva y adquiere sentido de su experiencia social de subordinación tanto en la escuela como en la familia, les capacita para participar en una práctica ideológica activa: no eran bobos culturales a merced del texto o sus productores, sino que controlaban sus propias relaciones de lectura. Eran productores activos de sus propios significados y placeres derivados del texto.

Por supuesto, el exceso semiótico y las relaciones de lectura que requiere no son exclusivas de la televisión: cualquier forma de arte que sea popular entre audiencias muy diferentes debe permitir este desbordamiento. Así, Michaels (1986) muestra que los espectadores aborígenes de *Rambo* no encontraron placer ni sentido a su motivación nacionalista y patriótica. En cambio, lo «inscribieron» en una red de parentesco elaborada con aquellos a los que rescataba, dando un sentido «tribal» que les resultaba culturalmente pertinente. El hecho de que la película les gustara tanto a ellos como a Ronald Reagan no debe llevarnos a suponer semejanza alguna entre ambos, ni que los significados y placeres que les producía fueran similares.

Resistencia y poder semiótico

La resistencia es un concepto que se ha ido configurando a través de nuestro estudio, ya que es fundamental para comprender la popularidad en una sociedad donde el poder está distribuido de manera desigual. Dado que el poder social puede adoptar muchas formas, lo mismo sucede con las resistencias. No hay ninguna resistencia singular global, sino una enorme multiplicidad de puntos y formas de resistencia, una enorme variedad de ellas. Dichas resistencias no son meras oposiciones al poder, sino fuentes de poder por derecho propio: son los puntos sociales en los cuales los poderes del subordinado se expresan de una manera más clara.

Puede ser útil clasificar estas resistencias en dos tipos principales, que corresponden a dos formas destacadas de poder social: el poder de construir significados, placeres e identidades sociales, y el poder de construir un sistema socioeconómico. El primero es un poder semiótico, el segundo es un poder social, y ambos están estrechamente relacionados, aunque son relativamente autónomos.

El ámbito de poder en el que funciona la cultura popular es, en gran medida, pero no de forma exclusiva, el correspondiente del poder semiótico. Una articulación fundamental de este poder es la lucha entre la homogeneización y la diferencia o entre el consenso y el conflicto. La fuerza «descendente» de este poder intenta producir un conjunto coherente de significados e identidades sociales en torno a un consenso inarticulado cuyas formas sirven al *statu quo*. Intenta negar cualquier conflicto de intereses y movilizar las diferencias sociales en una estructura de complementariedad. Es una fuerza homogeneizadora, centralizadora e integradora que intenta mantener el poder semiótico y social en el centro.

Volosinov sostiene que la multiacentualidad del signo es crucial, ya que ésta es la que le permite desempeñar un papel activo en la lucha de clases: su potencial polisémico se moviliza siempre en y contra una estructura de dominación, y la estrategia del dominante consiste en controlar la polisemia, reducir lo multiacentual a lo uniacentual.

> La clase gobernante se esfuerza en impartir un carácter externo, de superclase, al signo ideológico, en extinguir o interiorizar la lucha entre los juicios de valor social que se producen en ella para convertir el signo en uniacentual.
>
> (VOLOSINOV, 1973: 23)

Frente a esto se halla la diversidad de grupos sociales con sus distintos intereses sociales. Su poder se expresa en las resistencias a la homogeneización, funciona como una fuerza centrífuga antes que centrípeta, reconoce el conflicto de intereses, propone la multiplicidad por encima de la singularidad y puede resumirse como el ejercicio del poder para ser diferente.

Este poder para construir significados, placeres e identidades sociales que *difieren* de los propuestos por las estructuras de dominación es crucial, y el área en la que se ejerce es la de la representación. La cultura popular es a menudo denigrada por sus críticos por parecer que no ofrece representaciones del mundo, sino vías de escape de él: el «mero escapismo» es una forma fácil de eliminar la cultura popular de la agenda crítica y social. Lo que aquí subyace es la noción de que la *representación* tiene una dimensión social, mientras que el *escapismo* es una mera huida personal hacia la fantasía. Una eliminación tan simple ignora el hecho de que el escapismo, o la fantasía, implican necesariamente tanto un escape como una evasión de algo y una fuga hacia una alternativa que se considera mejor: eliminar el escapismo como «mera fantasía» evita plantearse cuestiones vitales como *de qué* se escapa, *por qué* es necesario escapar y hacia *qué* se escapa.

El plantear estas preguntas da al escapismo o a la fantasía una dimensión

sociopolítica tan fuerte como la representación y empieza a erosionar la diferencia entre ambas. Pero sigue creyéndose que las diferencias existen, y yo deseo cuestionarlas porque mantenerlas sirve a los intereses del dominante mediante la devaluación de muchos de los placeres del subordinado. Como ocurre con muchas de las experiencias del subordinado, la fantasía o el escapismo suelen «feminizarse», es decir, se consideran un signo de debilidad femenina derivado de la incapacidad de las mujeres para aceptar una realidad (masculina). Es un tipo de ensueño que permite a las mujeres o a los niños alcanzar sus deseos de un modo del que nunca son capaces en el mundo «real», un ámbito compensatorio que surge como consecuencia de su falta «real» de poder y la disfraza. Sin embargo, la representación se ve como una forma de ejercer el poder: no un medio de escapar del mundo, sino de actuar sobre él. La representación es la manera de dar ese sentido al mundo que sirve a los propios intereses: es «el proceso de presentar en formas concretas (es decir, significantes distintos) un concepto ideológico abstracto» (O'Sullivan y cols., 1983: 199). Su proceso de hacer a la ideología material y, por consiguiente, natural, es un proceso sumamente político que implica la capacidad de dar sentido tanto al mundo como al lugar de uno dentro de él; por tanto, se piensa en él «de manera apropiada» como dominante o masculino, se considera como un lugar de lucha por el poder, lo que no ocurre con la fantasía. Una distinción tan simplista y tan incorporada a las estructuras de dominación debe ponerse cuestionarse.

McRobbie (1984) articula este cuestionamiento cuando sostiene, con mucha convicción, que la fantasía es una experiencia íntima y privada que puede interpretarse como

> parte de una estrategia de resistencia u oposición: esto es, como señal de una de esas áreas que no pueden ser totalmente colonizadas (p. 184).

Dicha autora puntualiza que la distinción aparentemente obvia entre fantasía y realidad es una cuestión abierta:

> [la fantasía es] tanto una *experiencia*, un fragmento de la realidad, como pueda serlo cuidar a un niño o hacer la colada (p. 184).

La fantasía es un medio de representación cuya privacidad e intimidad no impiden su actuación sobre los significados de la experiencia social tan poderosamente como lo hacen las representaciones más públicas del lenguaje y los medios de comunicación. Su interioridad no la incapacita de la eficacia política: lo interior es, por decirlo de algún modo, lo político.

El argumento de que es un seudopoder que anula el impulso de hacerse con el poder político o económico «real» infravalora hasta qué punto la construcción de la subjetividad es política. Parte del argumento sostiene que las fantasías de resistencia que se producen sólo en la experiencia interior del sujeto no son en absoluto finalmente de resistencia, dado que la resistencia sólo puede darse al nivel de lo social o lo colectivo. Este argumento se basa en la creencia de que la experiencia social material del subordinado puede ser por sí misma el origen de la resistencia. Contra esto yo argumentaría que los orígenes de la resistencia no radican en la experiencia social de subordinación, sino en el sentido que la gente le da. Hay significados de subordinación que sirven a los intereses del dominante y los hay que sirven a los del subordinado. Pero la cuestión crucial es que la separación entre la experiencia social material y los significados que se le dan es sólo una estrategia analítica y teórica. En la vida cotidiana no se da una distinción tan clara: nuestra experiencia *es* lo que hacemos de ella. De igual forma, las distinciones entre lo social y lo interior son finalmente improductivas, en particular cuando valoran lo uno por encima de lo otro: la resistencia social o colectiva no puede existir independientemente de la resistencia «interior», aun cuando a ésta se le de el nombre devaluado de «fantasía». Las conexiones entre lo interior y lo social no pueden moldearse a lo largo de las líneas simples de causa y efecto que subyacen a la devaluación de la resistencia interior, porque puede que no tengan el efecto directo de producir resistencia al nivel social. La relación entre lo interior y lo social sólo puede explicarse mediante un modelo de eficacia mucho más dispersa y diferida.

La cultura popular que favorece los intereses del subordinado suele ser provocadora de fantasía. Dichas fantasías pueden adoptar muchas formas, pero típicamente encarnan el poder del subordinado para ejercer algún control sobre la representación. Dicha fantasía no es un escape de la realidad social, antes bien es una respuesta directa a la ideología dominante y su encarnación en las relaciones sociales. El cuestionamiento que ofrece radica tanto en *qué* significados se elaboran como en *quién* tiene el poder y la capacidad de hacerlos. La fantasía, en último extremo, mantiene un sentimiento de diferencia subcultural, forma parte del ejercicio del poder semiótico.

Diversidad y diferencia

El «poder para ser diferente» es el que mantiene las diferencias sociales, la diversidad social. La relación entre la diversidad social y la diversidad de voces en televisión debe ser cuidadosamente analizada. Hay una retórica familiar que propone que la diversidad de programas en televisión es una buena cosa y pocos se opondrían a esto como principio general. Complementariamente, la homogeneidad de la programación se considera indeseable. El problema radica en decidir qué es homogeneidad y qué diversidad, y —lo que resulta igualmente problemático— qué es «una buena cosa». En un sentido, las nuevas tecnologías de distribución, satélites, cables y fibras ópticas pueden considerarse como agentes potenciales de diversidad, en el sentido de que su economía exige que se transmita *más*. Pero, como sostiene Bakke (1986), en el contexto europeo, al menos, las nuevas tecnologías, como los satélites, permiten también que se alcance una mayor audiencia, lo que produce una exigencia de contenido no polémico, una sosa homogeneidad que no ofenda a nadie y guste de alguna manera relativamente superficial a todo el mundo. Paradójicamente, pues, el incremento de los medios de distribución en realidad puede reducir la variedad de los productos culturales que se distribuyan.

Pero la diversidad no debe medirse simplemente en términos de la variedad de los programas transmitidos: la diversidad de lecturas es igual de importante, si no más. Paradójicamente, la diversidad de lecturas puede estimularse mejor por una mayor homogeneidad de la programación. Un solo programa muy ampliamente distribuido, como *Dallas*, cuya sencillez lo convierte en un texto muy asequible, puede no ser un agente de homogeneización tanto como parece, ya que para llegar a una multitud de audiencias distintas debe permitir una gran diversidad cultural en sus lecturas y, por tanto, debe proporcionar un considerable exceso semiótico para que las subculturas receptoras lo utilicen para producir *sus* significados, en vez de los preferidos por la emisora. *Dallas* puede ser un producto singular, y muy rentable, en la economía financiera, pero en la cultural es un *repertorio* completo de productos: como dice Altman (1986), *Dallas* proporciona un «menú» en el que los espectadores eligen.

Una diversidad de programas es una diversidad deliberadamente construida por los productores y programadores de televisión en un intento de segmentar la audiencia en los mercados requeridos por los anunciantes, que pueden o no coincidir con las formaciones subculturales construidas por la gente. Una mayor variedad de textos de lectura cerrada que imponen sus significados de un modo más imperialista y que entregan segmentos del mercado a los anunciantes quizá no sea tan deseable socialmente como un abanico más estrecho de textos más abiertos, donde la diversidad está en función de la gente, antes que de los productores.

Wilson y Gutiérrez (1985) sostienen que las nuevas tecnologías, en particular el cable, permiten a los medios de comunicación explotar la diversidad subcultural y mercantilizar las audiencias étnicas y minoritarias con el fin de vendérselas a los anunciantes. *Dallas*, a pesar de toda su aparente homogeneidad, bien puede ser un programa más diversificado que la variedad de ofertas de los canales temáticos y, en la medida en que su diversificación está producida por la audiencia más que por un poder central, es más probable —afirmo yo— que mantenga las diferencias culturales y produzca significados y placeres subculturalmente específicos.

Nos enfrentamos al mismo dilema al tratar de comprender el papel y efectos de la televisión en el ámbito internacional. Hollywood y, en menor medida, Europa, pueden dominar el flujo internacional tanto de noticias como de programas de entretenimiento, aunque hay pocas evidencias de un aumento global de la popularidad de las naciones occidentales y sus valores. El dominio en el ámbito económico puede que no produzca necesariamente el dominio equivalente en el ámbito cultural. Katz y Liebes (1987) han demostrado que los judíos rusos, recién llegados a Israel, leían *Dallas* como una autocrítica del capitalismo: «consumir» el programa no implica necesariamente consumir la ideología.

Una cultura nacional —y el sentido de identidad nacional que muchos creen que puede producir— que es construida por las industrias culturales o por grupos de presión políticos o culturales, quizá no coincida con las alianzas sociales que se consideran más provechosas por parte de los grupos subordinados en de la nación. Así, la identidad cultural aborigen dentro de la

Australia contemporánea puede ser más útil a sí misma articulándose no con una nación australiana, sino con las personas de raza negra de otros países ex coloniales dominados por los blancos. Y Michaels (1986) ha indicado que la reciente popularidad del *reggae* entre los aborígenes se explica por parte de algunos de ellos como la percepción de una alianza social común entre culturas de raza negra. La música negra, producida dentro de y contra el colonialismo, tiene una eficacia cultural y política que atraviesa las fronteras nacionales. Los niños aborígenes de Hodge y Tripp (1986), que construyeron una categoría cultural única que les incluía a ellos mismos, a los niños indios norteamericanos y a los niños negros norteamericanos estaban forjando igualmente sus propias alianzas culturales de una manera que no podía ser controlada ni predicha por las industrias culturales. Dicha consciencia cultural es un requisito previo para la acción política, aunque no la producirá por sí sola. Pero sin ella cualquier movimiento político para mejorar la situación de los aborígenes tendrá una base insegura. MacCabe (1986) lo explica muy bien:

> La necesidad crucial de acción política es un sentimiento colectivo. Puede ser que las formas culturales nos indiquen que hay que situar a las colectividades políticamente capaces más allá de las culturas, sean éstas nacionales o internacionales (pp. 9-10).

Hebdige (1979, 1982, 1987) ha señalado cómo la cultura popular norteamericana de los años cincuenta y sesenta fue apasionadamente absorbida por los jóvenes británicos de clase trabajadora, que encontraron en su ostentosa racionalización una forma de articular su nueva confianza y conciencia de clase. Dichas simbolizaciones de su identidad simplemente no estaban disponibles en la cultura «británica», que parecía ofrecer dos conjuntos igualmente inaceptables de alternativas: una, la de una imagen romántica de la «gorra de paño» como símbolo de una «auténtica» cultura de clase trabajadora tradicional y la otra la de una inflexión de la cultura popular limitada y elegante auspiciada por la BBC. Los productos de las industrias culturales norteamericanas se movilizaron para expresar una identidad de clase trabajadora urbana, joven e intransigente que escandalizaba a la vez a las clases medias dominantes y a la clase trabajadora británica tradicional. La alianza cultural entre esta fracción de la clase trabajadora británica y su sentido de la cultura popular norteamericana sirvió a sus necesidades culturales/ideológicas en aquel momento histórico. De igual forma, cabría especular sobre los significados culturales de Madonna en Moscú (en el momento de escribir estas líneas se dice que los álbumes se están vendiendo por 75 dólares en el mercado negro).

De una manera parecida, Wolpole (1983) ha demostrado cómo el estilo de la literatura de ficción norteamericana previo a la segunda guerra mundial, en particular el de Hemingway, Hammett y Chandler, articuló una actitud crítica, masculina, vernácula hacia el capitalismo urbano, que la clase trabajadora británica encontró conveniente para su situación social. La literatura popular británica, tipificada por el medio rural burgués de Agatha Christie o el heroísmo aristocrático imperialista de Bulldog Drummond, promovió una «bri-

tanicidad» nostálgica específica de clase, que resultaba más ajena y hostil a la clase trabajadora británica que las novelas producidas en Norteamérica. De igual manera, Cohen y Robbins (1979) han demostrado cómo las películas de Kung-fu desempeñan un papel positivo como articulaciones de las normas subculturales de los chicos londinenses de clase trabajadora. El origen económico del producto cultural no puede explicar el uso-valor cultural que puede ofrecer en su momento y lugar de recepción, y tampoco puede predecir ni controlar la variedad de significados y de placeres que puede provocar. Los intereses ideológicos dominantes de la sociedad que produce y determina la industria bien pueden estar imbricados en las convenciones y discursos del texto, pero no pueden abarcar toda el entramado textual. Para que el texto sea popular entre las audiencias cuya posición social produce un sentimiento de diferencia de esa ideología, debe contener contradicciones, lagunas y rastros de contraideologías. Su estructura narrativa y su jerarquización de los discursos pueden intentar producir una resolución en favor del dominante, pero varios momentos de lectura pueden revelar que esta resolución es mucho más frágil de lo que supondría el análisis textual tradicional. De hecho, los textos que son populares entre una amplia variedad de audiencias deben mantener este equilibrio entre la ideología dominante y sus múltiples oposiciones en un punto de precariedad extrema: no hay ninguna mala interpretación intencionada en el hacho de ver en *Dallas* una crítica al capitalismo patriarcal, ni en *Prisoner* una exposición de la insensibilidad del poder institucional.

La imposibilidad de predecir el mercado para los productos culturales ha obligado a las industrias culturales a realizar ciertas estrategias económicas, en particular a producir un repertorio de productos (Garnham, 1987), para asegurar su rentabilidad, y aunque dichas estrategias han logrado mantener el dominio de las industrias en la economía financiera, debilitan necesariamente su poder ideológico en el ámbito cultural.

Los que somos de izquierdas quizá deploremos el hecho de que, con algunas excepciones, son los bienes producidos comercialmente los que más fácilmente atraviesan las fronteras de clase, raza, sexo o nación y que, por tanto, parecen ser los más fácilmente accesibles y agradables para una variedad de grupos subordinados. Pero no es fácil encontrar estrategias alternativas, aunque el éxito de la BBC con series realistas sobre la clase trabajadora, como *East Enders* o la serie cómica *Only fools and horses* ofrece alguna esperanza. Por lo demás, los intentos de producir una televisión por y para las clases trabajadoras u otros grupos subordinados o minoritarios han tenido sólo un éxito relativo, cuando han tenido alguno. El informe de Ang (1986) sobre los problemas a los que se enfrentaba un canal de televisión progresista y proletario en Holanda sirve de ejemplo de ello, y Blanchard y Morley (1984) han elaborado un informe igualmente detallado sobre las dificultades a las que se enfrentaba el canal cuatro británico. Bien puede ser que el subordinado mantenga su identidad subcultural por otros medios distintos de la televisión (cultura escolar para los niños, los chismorreos para las mujeres, etc.) y que la televisión sea popular en la medida en que interacciona con estas otras fuerzas culturales.

Cohen y Robbins (1979) intentan explicar la popularidad de las películas de Kung-fu entre los varones de clase trabajadora urbana británica a través de

la reunión de dos formas de «representaciones colectivas», una de las cuales es la tradición oral y el estilo interpersonal de la cultura de clase trabajadora y la otra las convenciones del género industrialmente producidas. Morley (1981) resume el razonamiento con claridad:

> Las tradiciones orales constituyen formas de competencia cultural disponibles para estos chicos, lo que les permite apropiarse de estas películas; sin tales formas de competencia, la popularidad de dichas películas sería inexplicable (p. 11).

Estos puntos de intersección entre la cultura de masas y la local u oral sólo pueden ser activados por los espectadores y no pueden ser producidos de una manera deliberada o precisa por las industrias culturales, aunque por supuesto pueden aspirar a ello.

El modo de producción industrial de la televisión separará necesariamente a sus productores de sus audiencias cultural, social e ideológicamente: en la economía financiera esta brecha trabaja claramente en favor de la industria a la que, como es obvio, no le gustaría ver proliferar emisoras comunitarias, populares y de bajo presupuesto, y, por tanto, actúa para maximizar la diferencia desarrollando al máximo producciones de alto coste. Pero en la economía cultural, la brecha actúa en contra de la industria y ésta busca acortarla y acentuar la proximidad cultural a sus audiencias. En este sentido se parece bastante a un pretendiente «enfermo de amor», que no puede sino esperar ser elegido y que nunca sabrá si lo va a ser o no, ni las razones de ello.

El intento de producir una cultura para otros, ya se definan los otros en términos de clase, sexo, raza, nación o lo que sea, nunca puede ser completamente satisfactorio, puesto que la cultura sólo se puede producir desde dentro, no desde fuera. En una sociedad de masas, los materiales y los sistemas de significado con los que se hacen las culturas estarán producidos casi inevitablemente por las industrias culturales, pero la elaboración de dichos materiales en la cultura, es decir, en el significado de las relaciones propias y sociales, y el intercambio de esos materiales por placer es un proceso que sólo puede ser realizado por sus consumidores-usuarios, no por sus productores. Por tanto, en la esfera de una cultura «nacional», puede ser que *Miami Vice* sea más «australiana» que una miniserie que se realiza para documentar y celebrar un movimiento específico de la historia australiana. *Miami Vice* es una forma cultural de una sociedad capitalista tardía, consumista y centrada en el placer, donde las drogas, el sexo, el sol, la sensualidad, el placer, la música y, sobre todo, el estilo están a la orden del día; la sociedad que retrata es un cóctel racial donde el héroe anglosajón blanco se limita a mantener simplemente su posición de dominio narrativa; este mundo de *Miami Vice* puede ofrecer a la mayoría de los australianos contemporáneos un conjunto más pertinente de significados y placeres que cualquiera de las miniseries, tan queridas por las industrias de televisión australiana, en las que los inmigrantes británicos varones y blancos franquean la maleza y con ello construyen su propio carácter y el de su nación.

La recepción de los productos culturales de Hollywood en las culturas del

Tercer Mundo y de las naciones en vías de desarrollo puede ser, de hecho, una cuestión muy diferente, aunque el trabajo de Katz y Libes, así como el de Michaels aluden a prácticas igualmente activas y discriminatorias de los espectadores. Debe investigarse mucho más sobre lo que implica la recepción internacional tanto de las noticias como de los programas de entretenimiento y de cómo las naciones desarrolladas pueden ayudar a las menos desarrolladas a producir sus propios bienes culturales, de modo que éstos puedan desafiar realmente a los de Hollywood en el ámbito de las preferencias populares antes que en el de la política o la economía.

Esto puede conseguirse. Si bien está claro que las producciones culturales más populares tienden a ser las producidas por Hollywood y otras industrias culturales occidentales, esta tendencia está lejos de ser global. Los veinte programas de televisión más vistos en Estados Unidos, el Reino Unido y Australia bien pueden exhibir notables semejanzas, pero también contienen diferencias muy significativas. Hay producciones culturales localmente populares, además de internacionalmente populares.

Debemos tener en cuenta también que los intentos de producir o defender una cultura nacional, ya sea mediante un sistema de emisoras nacionales o por otros medios han estado históricamente dominados por los gustos y las definiciones tanto de cultura como de nación de la clase media, y han demostrado una comprensión notablemente pequeña de los placeres o los gustos populares. Por tanto, casi sin excepción, en los países en los que hay tanto un sistema público de emisoras como uno comercial, el comercial resultará ser más popular entre los grupos y clases subordinados, mientras que el público lo será entra las clases medias más cultivadas. También es generalmente cierto que los canales públicos mostrarán más programas de producción nacional y los comerciales más programas de producción internacional, normalmente norteamericanos. La interesante excepción a esto la constituye el canal público de Estados Unidos, que tiende a mostrar más programas británicos, ya que en Estados Unidos la cultura «británica» está fuertemente asociada con los gustos educados de la clase alta.

Si las personas con motivación pública o social desean intervenir de manera eficaz en la economía cultural deben dedicar más atención a comprender los gustos y los placeres populares que en el pasado. Es muy fácil llegar a un conjunto de valores que se juzgan de interés público, pero someter dichos valores a la prueba del placer popular y de la pertinencia subcultural es una empresa mucho menos agradable. La reconciliación de un sentimiento del bien público con las diversas demandas de placer popular puede no resultar fácil, pero quienes deseen intentarlo tienen mucho que aprender de Hollywood y otras industrias del mismo tipo, ya que dichas industrias en ocasiones son expertas en lograr una reconciliación igualmente difícil: entre un modo de producción industrialmente centralizado y económicamente eficaz y una multiplicidad de momentos de recepción dispersos y subculturalmente determinados, en oposición a los determinados por la industria.

En las culturas industrializadas, siempre habrá un conflicto de intereses entre los productores/distribuidores, por un lado, y las diversas formaciones de la gente, por otro. Las dos economías, la financiera y la cultural, se encuentran en bandos opuestos de esta batalla. La economía financiera intenta utilizar la televisión como un agente de homogeneización: para «ella» la televisión es centralizada, singular en su funcionalidad, y se sitúa en sus centros de producción y distribución. Sin embargo, en la economía cultural, la televisión es completamente diferente. Es descentralizada, diversa y se sitúa en la multiplicidad de sus modos y momentos de recepción. La televisión es la pluralidad de sus prácticas de lectura, la democracia de sus placeres y sólo puede entenderse en sus fragmentos. Promueve y provoca una red de resistencias a su propio poder, cuyo intento de homogeneizar y hegemonizar se viene abajo por la inestabilidad y multiplicidad de sus significados y placeres.

A pesar de la generación de televisión, la forma de arte popular producida de una manera más centralizada y más ampliamente distribuida, las sociedades occidentales se han resistido a la homogeneización total. Las feministas han demostrado que no todos nosotros tenemos que ser patriarcas; también siguen vivas otras diferencias de clase, etnia, edad y región. Wilson y Gutiérrez (1985), cuyo libro se subtitula, con mucha propiedad, *Diversity and the End of Mass Communication*, muestran cómo las minorías étnicas en Estados Unidos han mantenido e incluso fortalecido sus identidades diferenciadas, pese al empuje homogeneizador de la clase media. Labov ha demostrado también que la diferencia entre los ingleses negros y los ingleses blancos ha aumentado en los últimos diez años, a pesar del dominio blanco de los medios de comunicación y los sistemas educativos.

Carey (1985) sostiene que cualquier teoría popular de los medios de comunicación debe ser capaz de explicar la diversidad de experiencias sociales en una sociedad contemporánea y, por consiguiente, la diversidad de placeres que los medios ofrecen:

> Para desmontar esta diversidad, aun cuando se describa como una diversidad relativamente autónoma, con el fin de revelar una estructura profunda y unívoca de ideología y política, hay que aplastar la consciencia subjetiva exactamente con la misma eficacia con que lo hicieron los conductistas y los funcionalistas. No se pretende en esta lectura cambiar los conocidos males de la caja de Skinner por los menos conocidos pero igualmente reales de la caja de Althusser. Por consiguiente, cualquier intento de abarcar los elementos de la estructura social (clase-poder-autoridad) que explique la diversidad de consciencias desembocará en un callejón tan cerrado como el campo de los conductistas, que los fenomenólogos han estado tratando de abandonar durante la mayor parte de este siglo (pp. 35-36).

Mercer (1986*a*) sostiene también que el desplazamiento de la atención crítica de la ideología al placer niega el supuesto poder homogeneizador de la ideología dominante:

> La preocupación por el placer equivale, pues, a la interrogación del «hecho» de la ideología. Sugiere un rechazo de la unidad y la omnisciencia que se le atribuyen, de su profundidad y de su homogeneidad, de su éxtasis en una forma cultural dada (p. 54).

Cualquier teoría de lo popular debe ser capaz de explicar esta elaborada diversidad de formaciones sociales.

La clase de diversidad de la programación a la que se suele recurrir en televisión es la que diversifica las posiciones sociales de aquellos a quienes se les concede el acceso. Es improbable que eso ocurra dentro de un sistema de emisoras comerciales, aunque los sistemas de cable en Estados Unidos y el canal cuatro en el Reino Unido están dando algunos pasos en esa dirección. Sin embargo, por valiosos que sean estos pasos, sigue habiendo voces minoritarias que hablan a audiencias minoritarias. La batalla política de la popularidad se libra en la arena de la televisión comercial y es en esta lucha en la que me he concentrado en el presente trabajo.

En este ámbito, la inevitable (en tanto rentable) homogeneización de la programación, lo que significa que un producto financiero se vende a tantas audiencias diferentes como sea posible, quizá no sea ese agente de dominio cultural que muchos temen. De hecho, yo sostendría lo contrario. Diversidad de lecturas no es lo mismo que diversidad de programas, y una diversidad de lecturas, y la consecuente diversidad de identidades subculturales, resulta crucial si lo popular tiene que verse como un conjunto de fuerzas de cambio social.

Esto nos lleva a la relación entre entretenimiento y política. Se trata de dos dominios culturales separados que, en términos althusserianos, son relativamente autónomos, aunque se solapan. Las lecturas y placeres de resistencia de la televisión no se traducen directamente en una política de oposición o en una acción social. Los dominios culturales relativamente autónomos no se relacionan entre sí en términos simples de causa y efecto. Pero la ausencia de un efecto político directo no excluye una eficacia política más general. Las prácticas de lectura de resistencia que afianzan el poder del subordinado en el proceso de representación y su consecuente placer plantean un reto directo al poder del capitalismo para producir sus súbditos ideológicos. La manera como la gente se entiende a sí misma y entiende sus relaciones sociales forma parte del propio sistema social. Cualquier conjunto de relaciones sociales requiere un conjunto de significados que lo mantengan en su lugar (Hall, 1984), y cualquier conjunto de significados sociales tiene que ser producido por, y en interés de, un grupo o una formación de grupos situados dentro de un sistema social de relaciones de poder. Las clases que dominan las relaciones sociales también intentan dominar la producción de significados que las sostienen: el poder social y el poder semiótico son dos caras de la misma moneda. Cuestionar los significados y el grupo social con el derecho a establecerlos es una parte crucial de la afirmación de las identidades subculturales y de las diferencias sociales que mantienen. El ámbito del entretenimiento es un lugar de placeres, significados e identidad social: si este ámbito no puede mantener y promover el poder del subordinado para ser diferente, se verá notablemente reducida la motivación para cambiar en el ámbito político. El mantenimiento de la diversidad subcultural puede no producir por sí mismo ningún efecto político directo, pero a un nivel más general de efectividad su poder es crucial.

Y la televisión no es neutra en esto. Su éxito en la economía financiera depende de su capacidad para servir y promover los diversos, y a veces opuestos, intereses de sus audiencias. En este sentido son los significados y los placeres de la economía cultural los que determinan el alcance de los ingresos económicos sobre ese capital: la economía cultural impulsa a la financiera en una fuerza dialéctica que contrarresta el poder del capital. La televisión, como un arte popular de masas, debe contener en su seno las fuerzas, opuestas pero vinculadas, del capital y las personas si pretende circular eficazmente tanto en la economía financiera como en la cultural. Lejos de ser el agente de las clases dominantes, es el lugar principal donde éstas tienen que reconocer la inseguridad de su poder y donde tienen que fomentar la diferencia cultural, con todo lo que esto implica de amenaza a su posición.

Bibliografía

Altman, R. (1986), «Television/Sound», en T. Modleski (ed.) (1986), *Studies in Entertainment: Critical Approaches to Mass Culture*, Bloomington e Indianápolis, Indiana University Press, pp. 39-54.

Ang, I. (1986), «The Vicissitudes of Progressive Television », tesis presentada en la International Television Studies Conference, Londres, julio de 1986.

Bakke, M. (1986), «Culture at Stake», en D. McQuail y K. Siune (eds.) (1986), *New Media Politics: Comparative Perspectives in western Europe*, Londres, Sage, pp. 130-151.

Blanchard, S. y Morley, D. (1984), *What's This Channel Fo(u)r?*, Londres, Comedia.

Bourdieu, P. (1980), «The Aristocracy of Culture», *Media, Culture and Society*, 2, pp. 225-254.

Carey, J. (1985), «Overcoming Resistance to Cultural Studies», en M. Gurevitch y M. Levy (eds.) (1985), *Mass Communications Review Yearbook*, vol. 5, Beverly Hills, Sage, pp. 27-40.

Cohen, O. y Robbins, D. (1979), *Knuckle Sandwich*, Harmondsworth, Penguin.

Foucault, M. (1978), *The History of Sexuality*, Harmondsworth, Penguin.

Garnham, N. (1987), «Concepts of Culture: Public Policy and the Cultural Industries», *Cultural Studies*, 1, pp. 1, 23-37.

Hall, S. (1984): «The Narrative Construction of Reality», *Southern Review*, 17, pp. 1, 3-17.

— (1986), «On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall», en L. Grossberg (ed.), *Journal of Communication Inquiry*, 10, pp. 2, 45-60.

Hebdige, D. (1979), *Subculture: the Meaning of Style*, Londres, Methuen.

— (1982), «Towards a Cartography of Taste 1935-1962», en B. Waites, T. Benett y G. Martin (eds.) (1982), *Popular Culture: Past and Present*, Londres, Croom Helm/Open University Press, pp. 194-218.

— (1987), *Hiding in the Light*, Londres, Comedia.

Hobson, D. (1982), *Crossroads: the Drama of a Soap Opera*, Londres, Methuen.

Hodge, R. y Tripp, D. (1986), *Children and Television*, Cambridge, Polity Press.

Katz, E. y Liebes, T. (1985), «Mutual Aid in the Decoding of *Dallas*: Preliminary Notes from a Cross-Cultural Study», en P. Drummond y R. Paterson (eds.) (1985), *Television in Transition*, Londres, British Film Institute, pp. 187-198.

— (1987), «On the Critical Ability of Television Viewers», tesis presentada en el seminario *Rethinking the Audience*, University of Tubingen, febrero de 1987.

MacCabe, C. (1986), «Defining Popular Culture», en C. MacCabe (ed.) (1986), *High Theory/Low Culture*, Manchester, Manchester University Press, pp. 1-10.

McRobbie, A. (1984), «Dance and Social Fantasy», en A. McRobbie y M. Nava (eds.) (1984), *Gender and Generation*, Londres, Macmillan, pp. 130-161.
Mercer, C. (1986*a*), «Complicit Pleasures», en T. Bennett, C. Mercer y J. Woollacott (eds.) (1986), *Popular Culture and Social Relations*, Milton Keynes and Philadelphia, Open University Press, pp. 50-68.
Michaels, E. (1986), «Aboriginal Content», tesis presentada en la Australian Screen Studies Association Conference, Sydney, diciembre de 1986.
Morley, D. (1981), «The *Nationwide* Audience - a Critical Postcript», *Screen Education*, 39, pp. 3-14.
O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D. y Fiske, J. (1983), *Key Concepts in Communication*, Londres, Methuen.
Volosinov, V. (1973), *Marxism and the Philosophy of Language*, Nueva York, Seminar Press.
Wilson, C. y Gutiérrez F. (1985), *Minorities and Media: Diversity and the End of Mass Communication*, Beverly Hills, Sage.
Worpole, K. (1983), *Dockers and Detectives*, Londres, Verso.

DECIMOCUARTA PARTE

EL SISTEMA ESPAÑOL

TEXTO 44

FORMAS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA: ESCOLÁSTICO, LIBERAL Y TECNOCRÁTICO*

por CARLOS LERENA

El estudio histórico del desarrollo del sistema español puede ser dividido en distintos períodos de acuerdo con sus características ad quem *(el* ethos *escolar, su relación con el* ethos *de clase, el grado de socialización de clase y el valor social de los títulos escolares), sus características* ad quo *(alcance del reclutamiento escolar, diferenciación y jerarquización del alumnado, grado de eficacia de la inculcación, composición de clase del estudiantado, efectos de la distancia entre la cultura escolar y la cultura de origen, ideologías estudiantiles y grado de eficacia distributiva del sistema) y sus prácticas pedagógicas (autonomía relativa, ideología propia, modo de imposición, sistema de agentes, morfología, modo de inculcación y relación con otras instancias culturales). Sobre estos parámetros, Lerena distingue tres períodos en el sistema educativo español: escolástico (iniciado con* Las Siete Partidas *de Alfonso X), liberal (con la ley Moyano de 1857) y tecnocrático (con la Ley General de Educación de 1970).*

Estrechamente ligado al proceso de aparición, expansión y consolidación del modo de producción capitalista, el sistema de enseñanza se constituye en nuestro país en el siglo XVII, y alcanza tres formas históricas esenciales que llamaremos *escolástica*, *liberal* y *tecnocrática* o *tecnicista*.[1] Estas tres formas históricas representan una unidad y, al mismo tiempo, una diversidad. Hablamos de *un* sistema de enseñanza, en general, y como un todo, porque, en primer lugar, la práctica educativa tiene un núcleo esencial de elementos invariables (práctica en sí, materia prima y producto a obtener), y, en segundo lugar, porque la organización institucional de dicha práctica, en su nivel escolar, está dotada de un mínimo de elementos estructurales invariables, y, asimismo, de un invariable sistema de funciones. Por otro lado, hablamos de formas históricas distintas alcanzadas por el sistema de enseñanza, porque dicho sistema ofrece un amplio campo de variabilidad en cuanto al juego de mecanismos concretos en que históricamente aparece materializada su estructura y su sistema de funciones. En suma, a un particular sistema, o conjunto de elementos interdependientes, corresponden diferentes disposiciones

* C. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1986, 3.ª ed., pp. 109-115, 126-131 y 247-257.

1. Aunque no llegó a desarrollar esta idea, Weber distinguió tres tipos de educación: educación carismática, educación especializada y educación humanística (hombre cultivado). «El primer tipo —escribe— corresponde a la estructura carismática de dominación, el segundo corresponde a la estructura de dominación racional y burocrática» («Los literatos chinos», en *Ensayos...*, p. 519). El combate entre el especialista y el hombre culto, eje de la cultura contemporánea, lo inserta en su problemática característica —que aquí no vamos a seguir— de los procesos de burocratización y racionalización crecientes. Sobre dicho combate, véase: *Economía y sociedad*, vol. II, pp. 752 ss. En este sentido, el examen que se ofrecerá aquí está más próximo a Veblen y, sobre todo, a Gramsci.

u ordenaciones de la red de relaciones que se establece dentro de ese conjunto, esto es, corresponden diferentes estructuras.

En España, en las *Siete Partidas* de Alfonso X el Sabio pueden verse ya formalizados los elementos estructurales del sistema de enseñanza: institución facultada mediante una delegación de poder, otorgada en última instancia por las clases dominantes, para importar e inculcar una particular cultura como legítima y auténtica, cuerpo de especialistas que encuentra en dicha institución la fuente y respaldo de su autoridad, funcionarización de ese sistema de agentes, continuidad y homogeneidad de la inculcación, y, por último, examen y diploma.[2] Tras de la constitución del sistema de enseñanza, a mediados del siglo XIII, los puntos de ruptura podrían venir señalados formalmente por la Ley Moyano (1857, sistema de enseñanza liberal) y por la Ley Villar Palasí (1970, sistema de enseñanza tecnicista). Pues bien, estas tres formas históricas, en tanto que construcciones teóricas, o si se quiere típico-ideales, forman parte del objeto de la sociología del sistema de enseñanza, de cuyo planteamiento nos estamos ocupando (véase el esquema de la página siguiente).

Las características diferenciales de las formas *escolástica*, *liberal* y *tecnicista* de sistema de enseñanza pueden ser estudiadas en torno a unos ejes o elementos de los que vamos ahora a ofrecer un listado, organizado con arreglo, primero, al término *ad quem* de la práctica educativa, o producto a obtener, segundo, al término *a quo* de la misma, o materia prima, y tercero, a la práctica educativa en sí:

I. Características diferenciales con relación al término *ad quem* de la práctica educativa escolar, esto es, con relación al producto a obtener.

1) Rasgos estructurales del particular sistema de hábitos, talante o *ethos* inculcado por el sistema de enseñanza,[3] rasgos que ofrece la particular cultura que impone e inculca este último, y cuyos principios descansan en ese *ethos* determinado.

2) Relación entre esa particular cultura, que es impuesta como legítima en parte por el aparato escolar, y las culturas específicas de los distintos grupos o clases sociales concretos; relación entre *ethos* cultivado, o escolar, y *ethos* de clase, entre cultura legítima y cultura de clase.

3) Grado de socialización de clase o enclasamiento, así como de adoctrinamiento y de instrucción que incorpora la práctica educativa escolar (*clérigo*, *intelectual*, *experto* o especialista); condiciones en que estos tipos escolares llevan a cabo el ejercicio de la práctica ideológica; papel de los mismos en los campos económico, político y cultural.

4) Valor social otorgado a las sanciones escolares y a los diplomas y títulos; formas de legitimidad en que descansa la dominación ideológica.

II. Características diferenciales de las distintas formas históricas alcanzadas por el sistema de enseñanza con relación al término *ad quo* de la práctica educativa escolar, esto es, con relación a la materia prima de la misma o alumnado.

1) Grado de extensión de la enseñanza; alcance del reclutamiento llevado a cabo por el aparato escolar.

2) Diferenciación y jerarquización interna del alumnado.

3) Grado de eficacia del sistema de enseñanza como instrumento de inculcación; tiempo de duración de la misma; tasas de abandonos.

4) Composición del cuerpo estudiantil respecto a su clase social de origen; grado de homogeneidad e integración del mismo en tanto que categoría social o grupo.

2. En cierto sentido, la escuela no es otra cosa que un sistema de exámenes jerarquizados. El papel del examen en el sistema de enseñanza será considerado con algún detalle, así como otras cuestiones teóricas que aquí no se desarrollan, en la Parte Cuarta y, sobre todo, en la Parte Quinta de esta obra.

3. *Hábito*, *ethos* y otros términos semejantes expresan aquí sistema específico de reacciones básicas, producto de unas condiciones objetivas, las cuales tiende, a su vez, a reproducir continuamente. P. Bourdieu, retomando con E. Panofsky el sentido escolástico de la noción de *hábito (principium importans ordinem ad actum)* escribe: «La escuela proporciona a quienes han estado sometidos a su influencia directa o indirecta, no tanto esquemas de pensamiento específicos y particularizados, sino esa disposición general generadora de esquemas específicos, susceptibles de aplicar en diferentes campos del pensamiento y de la acción, que se puede denominar *habitus* cultivado» (P. Bourdieu: «Campo intelectual y proyecto creador», en *op. cit.*, p. 181).

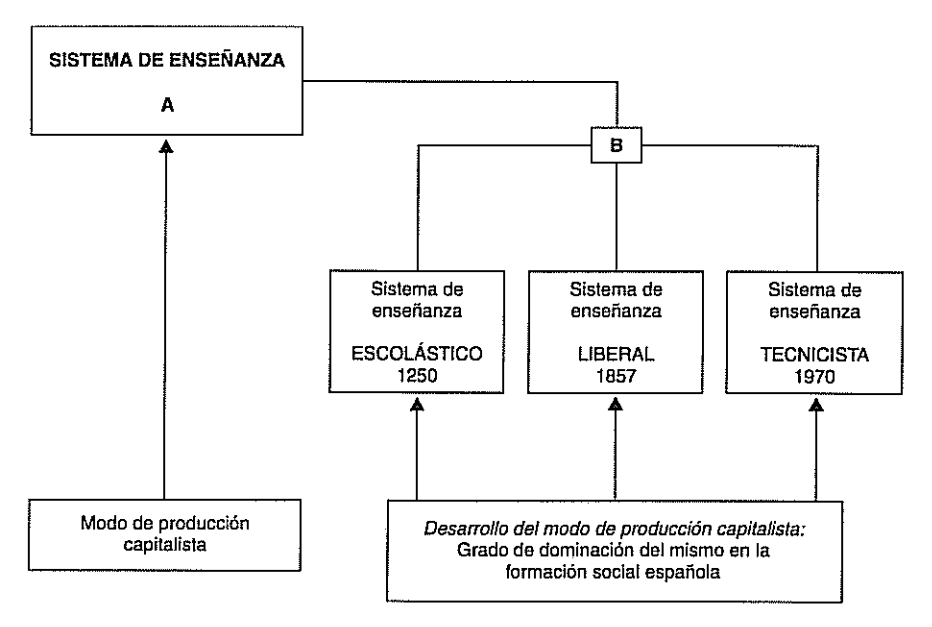


FIG. 1. A: *Sistema invariable de funciones: imposición, inculcación, reclutamiento, selección, distribución, legitimación, reproducción; elementos estructurales invariables: autoridad delegada, cuerpo de especialistas permanente, funcionarización del mismo, continuidad y homogeneidad de la formación-inculcación, examen y diploma.* B: *Tres diferentes estructuras; campo de variabilidad organizado en tres ejes: práctica en sí, materia prima y producto a obtener (véase texto).*

5) Efectos individuales y sociales de la distancia existente entre los valores propios de su clase de origen y los correspondientes al contenido de la inculcación escolar.

6) Ideologías estudiantiles acerca del ejercicio de la práctica ideológica y su relación con la práctica económica y con la práctica política.

7) Grado de eficacia del sistema de enseñanza en tanto que agencia de colocación o distribución.

III. Características diferenciales de dichas formas históricas (escolástica, liberal, tecnicista) con relación a la práctica pedagógica en sí.

1) Grado de autonomía relativa de dicha práctica, y en general de la práctica intelectual; grado y forma de independencia del poder económico, del poder político y del poder religioso.

2) Carácter y forma adoptada por la particular ideología que permite la organización institucional de dicha práctica; rasgos básicos de la ideología dominante acerca de las relaciones entre sociedad y sistema de enseñanza; y acerca de los fines y funciones de éste.

3) Modo de imposición del particular sistema de hábitos como sistema de hábitos legítimo, incuestionable; formas de legitimidad en que descansa el sistema de enseñanza y la cultura que éste inculca.

4) Características del sistema de agentes encargado de llevar a cabo la práctica educativa: grado de funcionarización de los mismos; origen, pertenencia de clase, y modo de reclutamiento, de los gestores del aparato escolar; grado de autonomía de los mismos, en tanto que categoría social específica.

5) Morfología del sistema de enseñanza; grado de diferenciación y jerarquización internas; relativo poder sancionador de los efectos individuales de la inculcación; distinto peso que representa el examen.

6) Modo de inculcación; técnicas pedagógicas dominantes; formas de racionalización de las mismas.

7) Relación de la práctica educativa escolar a la práctica educativa de base y a otras instancias y aparatos culturales (o sea, relación a la familia, Iglesia, medios de comunicación, instancias de creación cultural, etc.).

Como ha quedado dicho, este sistema de elementos, que como tal forma un conjunto interdependiente, permiten, a mi juicio, establecer tres formas esenciales alcanzadas por el sistema de enseñanza —escolástica, liberal y tecnicista—: el análisis de las mismas forma parte del objeto que asignamos a la sociología del sistema de enseñanza aquí propuesta. Al contrario de lo que postula la teoría empirista del conocimiento, esta sociología no sabría confundir objeto teórico y objeto real, es decir, no sabría confundir orden de la realidad y orden del pensamiento, sistema de relaciones entre hechos y sistema de relaciones entre conceptos. Tratándose por consiguiente de construcciones teóricas, estas tres formas históricas propuestas no pueden confundirse con las realidades empíricas ofrecidas, en nuestro país y en un momento histórico determinado, por el campo de la enseñanza. Por descontado, pues, que este campo ofrece simultáneamente componentes de cada una de dichas formas históricas, y que, por ejemplo, actualmente se da, junto al sistema de enseñanza tecnicista, una supervivencia del sistema de enseñanza escolástico y del sistema de enseñanza liberal. Por otra parte, en un sentido no riguroso, y por comodidad, a estas tres formas históricas las vamos a llamar *modelos*, si bien se trata más exactamente de *tipos-ideales*, de acuerdo con la definición que hizo de esta última categoría M. Weber.

Pero ¿qué debemos entender por sistema de enseñanza escolástico, liberal o tecnicista? Metodológicamente, esta interrogación plantea un problema análogo al que el autor citado tuvo que abordar al comienzo de su investigación sobre el *espíritu del capitalismo*. Veamos cómo plantea, y cómo resuelve, M. Weber ese problema:

> ¿Qué debemos entender por esta expresión? Si, como parece, existe un objeto al que puede aplicarse sensatamente esta expresión, no se tratará más que de [...] un complejo de relaciones [...] agrupadas por nosotros en un todo conceptual, en virtud de su significación cultural. Pues bien, este concepto histórico [...] debe ser compuesto gradualmente, a partir de sus elementos singulares, los cuales hay que extraerlos uno a uno de la realidad histórica. El concepto definitivo no puede encontrarse, por consiguiente, al comienzo, sino al final de la investigación. En otros términos, el resultado de ésta, a saber, la mejor manera de formular lo que entendemos por *espíritu del capitalismo*, sólo se revelará en el curso de la discusión; la mejor, es decir, la más adecuada según los puntos de vista que aquí nos interesan. Por otra parte y además, estos puntos de vista, a partir de los cuales pueden ser analizados los fenómenos históricos que aquí estudiamos, no son de ningún modo los únicos posibles.[4]

Por nuestra parte, e identificados con el mismo, nada tenemos que añadir a este planteamiento de enunciado tan transparente. [...]

Sistema de enseñanza escolástico y antiguo régimen

En Occidente el proceso de constitución del sistema de enseñanza está ligado a la aparición y consolidación de las estructuras propias del modo de producción capitalista. Punto cero del sistema de enseñanza que han conocido y que conocemos en los países occidentales, la universidad medieval representa la respuesta a la necesidad de la clase dominante, esto es, la nobleza, de reproducir la ideología o cultura que hace posible su dominación. Esa ideología, la ideología religiosa, proporciona todo el entramado de preguntas-respuestas preciso para que el orden feudal aparezca como el único posible, como legítimo y necesario. La universidad medieval, en su origen, no es otra cosa que el instrumento reproductor de lo que, con M. Weber, podemos llamar aparato

4. M. Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Plon, París, 1967[2], pp. 45, 46. Como ha mostrado P. Bourdieu, la metodología weberiana del tipo ideal, ni propone un instrumento de prueba, ni pueden estas construcciones proporcionar por sí mismas ningún conocimiento de la realidad.

eclesiástico, aparato que tiene por función la imposición como legítima y auténtica y la inculcación de la ideología religiosa, la cual consagra como natural e incuestionable el orden estamental de la nobleza. Este orden se convierte en un orden sagrado en gracia al designio divino, cuya última voluntad dicta que cada individuo sea fiel a su nacimiento y represente adecuadamente el papel, efímero y circunstancial, inherente a su condición y estado.

En España, a mediados del siglo XIII las instituciones universitarias tienen ya las características estructurales de lo que, en adelante, y de acuerdo con lo establecido anteriormente, podemos llamar sistema de enseñanza: la facultad de disponer de un cuerpo de especialistas permanente que encuentra en la institución los medios para confirmar con éxito el monopolio de la inculcación legítima de la cultura legítima, la especialización y funcionarización de los agentes, la continuidad y homogeneidad de la inculcación, y, en fin, el examen y el diploma. Estos elementos estructurales del sistema de enseñanza aparecen consagrados, y dentro de un marco institucional, ya en las *Siete Partidas* de Alfonso X el Sabio (2.ª partida, título 31), que, por ello, pueden considerarse como la primera ley de educación en nuestro país. Concretamente, y a propósito de la funcionarización de los agentes, se establece que sus salarios los paga el rey, y que incluyen los casos de enfermedad y de muerte, teniendo derecho los maestros de leyes al tratamiento de *caballeros y señores de leyes* y, a los veinte años de docencia, al título de condes.[5]

Animados por un particular *ethos*, que va a ser en adelante y por mucho tiempo el propio de la burguesía —ante todo, espíritu de lucro, exaltación del ahorro, de la frugalidad, del trabajo y de la competencia—,[6] a medida que se extienden las estructuras del modo de producción capitalista, posibles gracias, entre otros, al proceso de concentración urbana, al desarrollo de la técnica, a la ampliación de mercados, y al auge del comercio, el Estado incrementa el peso de sus funciones civiles, con lo que el volumen y el papel de la burocracia se hacen cada vez más importantes. En España, estos fenómenos, y concretamente el último de ellos, es patente con los Reyes Católicos (hermandad, corregidores, consejos, alcaldías, cancillerías, secretariados, audiencias), y todavía más, con Felipe II.[7]

Esta burocracia civil, ligada en su formación a las instituciones escolares, tiene respecto a la burocracia eclesiástica, que en un principio había sido el

5. Para algunos autores (A. Jiménez, por ejemplo) lo característico de las universidades españolas (Palencia, 1212; Salamanca, 1215; Valladolid, 1260) es que su reconocimiento y fundación es de origen real, no pontificio. Acerca de las condiciones históricas de aparición de la universidad medieval puede verse A. Hauser, *Historia del arte y de la cultura*, 2 vols., Guadarrama, Madrid, 1967[4], vol. I, pp. 214 ss. Para España puede consultarse A. Jiménez, *Historia de la Universidad española*, Alianza, Madrid, 1971, pp. 64 ss.; M.ª Ángeles Galino, *Historia de la educación: edades antigua y media*, Gredos, Madrid, 1968[2]; por último, R. Gal, *Histoire de l'éducation*, PUF, París, 1966[6], pp. 46 ss.

6. Las condiciones históricas de aparición del *ethos* burgués de la primera época y la caracterización del mismo han dado lugar a dos estudios clásicos: W. Sombart, *El burgués*, Alianza, Madrid, 1972 (segunda parte, pp. 115-142); M. Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Plon, París, 1967[2], cap. II, pp. 45-82.

7. Acerca del proceso de burocratización del Estado absoluto véase N. Poulantzas, *Pouvoir politique et classes sociales*, 2 vols., Maspero, París, 1971, vol. I, pp. 174 ss.

único puro producto de dichas instituciones, una cada vez mayor autonomía. De este modo, la universidad se convierte no solamente en el aparato reproductor de la Iglesia, sino en el aparato encargado de la formación de la cada vez más amplia burocracia estatal, así como de aquellas categorías sociales que son el antecedente histórico de las profesiones liberales, y en general, de la *intelligentsia*: escribanos, jueces, contables, médicos. Por otra parte, e integrando lo que llamamos *sistema de enseñanza escolástico*, del cual la universidad constituye el coronamiento, hay que contar con una cada vez más amplia red de escuelas, bien monacales, bien de las órdenes religiosas de la contrarreforma, bien parroquiales, bien, en fin, municipales y civiles.

El lento proceso ascendente de la burguesía y de las fuerzas sociales ligadas al desarrollo del modo de producción capitalista se efectúa de espaldas y a pesar de las instituciones universitarias. Por de pronto, cuña y brazo del movimiento de la incipiente burguesía, la investigación científica surge fuera de la universidad y pese a ella. La subordinación del pensamiento a la escolástica, la omnipresencia del principio de autoridad, el horror a la experimentación, el clima de denuncia y de persecución y tantos otros dictados del oscurantismo contra los que alzara su voz, entre otros, fray Benito Feijoo,[8] no eran precisamente el terreno propicio para penetrar en el conocimiento de los procesos del mundo físico y del mundo social e intentar controlarlos. Para decirlo como el profesor Aranguren:

> Durante toda la Edad Moderna el papel de la universidad fue retardatario, reaccionario, oscurantista: toda la ciencia moderna desde Galileo y antes, toda la filosofía moderna desde Descartes y sus más o menos confusos predecesores, se ha hecho fuera de la universidad, más aún, a pesar de ella. El mismo Kant, como universitario enseñaba una filosofía que tenía poco que ver con la que hacía y que le ha hecho a él, para siempre, quien es.[9]

De este modo, y no sólo en España, extramuros de las instituciones escolásticas, de Galileo a Servet, de la ciencia experimental inglesa a la filosofía cartesiana, aparecen y se desarrollan los movimientos científicos e intelectuales que forman parte de la superestructura ideológica del muy incipiente y todavía en germen nuevo orden social.[10]

A finales del siglo XVIII el proceso de industrialización toma un signifi-

8. Crítico del escolasticismo de las instituciones universitarias, el P. Feijoo representa una de las reivindicaciones españolas más sonoras de la autonomización de la práctica intelectual respecto al pensamiento teológico-metafísico: «Es imponderable el daño que padeció la filosofía por estar tantos siglos oprimida debajo del yugo de la autoridad. Era ésta, en el modo que se usaba de ella, una tirana cruel, que a la razón humana tenía vendados los ojos y atadas las manos, porque le prohibía el uso del discurso y de la experiencia» (B. J. Feijoo, *Cartas*, 1745: «Causas del atraso que se padece en España en orden a las ciencias naturales», BAC, vol. LVI, Madrid, 1952, pp. 540 ss.

9. J. L. L. Aranguren, *El problema universitario*, Nova Terra, Barcelona, 1968, p. 26.

10. La de que la ciencia es un subproducto del proceso industrial nacido fuera del abrigo de las instituciones académicas es una de las tesis que ha tenido en T. Veblen uno de los expositores más brillantes (véase *La teoría de la clase ociosa*, FCE, México, 1963[3], pp. 393 ss.). Acerca de las condiciones sociales de la aparición de la ciencia, véase S. del Campo, *Cambios sociales y formas de vida*, Ariel, Barcelona, 1968, pp. 13-35; asimismo, S. Lilley, *Hombres, máquinas e historia*, Ciencia Nueva, Madrid, 1967.

cativo impulso, así como se asiste a la introducción de las doctrinas mercantilistas y a la creación en la España periférica de Sociedades de Amigos del País. Estos procesos hacen ya visible la oposición llamada a ser cada vez más aguda, entre, por una parte, el viejo orden feudal, y dentro de él la clase dominante, la nobleza tradicional, así como la ideología religiosa que legitima y consagra como natural y necesaria dicha dominación y, por otra, las fuerzas sociales correspondientes al cada vez más maduro orden capitalista. Es a partir de entonces, con el fenómeno de la Ilustración, cuando de modo manifiesto esas fuerzas sociales, fundamentalmente burguesía y pequeña burguesía, *clases* cultivadas, procedentes bien de esta última, bien del sector filantrópico e ilustrado de la nobleza, toman como arma de lucha ideológico-política el problema de la educación. Este caballo de batalla va a formar parte, más tarde, de la ofensiva de la fracción europeísta de la burguesía, así como del sector radical de las clases medias cultivadas, primero contra los privilegios de la nobleza de sangre y la aristocracia terrateniente, y, luego, contra el proyecto político de las clases populares. En nuestro país ese caballo de batalla, la reforma y el control del sistema de enseñanza, es visible, sobre todo, a partir del último tercio del siglo XIX.

De este modo, cuando hombres tan dispares como, por ejemplo, Leibniz, o E. Benot, o M. J. de Larra, declaran enfáticamente desde la cúspide de los idealismos, «de la reforma de la educación de la juventud depende la reforma del género humano», «el que sea dueño de la educación cambiará el mundo», «empiécese por el principio, educación, instrucción; sobre estas grandes y sólidas bases se ha de levantar el edificio»,[11] lo que realmente están haciendo es una llamada acerca de las posibilidades que ofrece una reforma de la enseñanza con vistas a la creación de las condiciones ideológicas —liberalismo económico y liberalismo político— que hagan posible un orden social de transición, correspondiente a un sistema económico en el cual el sector de producción capitalista va ganando visiblemente terreno al sector de producción feudal.

Los razonamientos de carácter idealista no son bastantes para explicar el hecho de que en los últimos doscientos años la universidad no sirva más que para ser criticada —y en realidad la que conocemos sólo es esa suma de críticas, siempre de nuevo recomenzadas—. La extensión de la enseñanza no se debe, efectivamente, a la voracidad de las gentes y a su *in crescendo* puro afán de saber, ni tampoco al hecho, por otra parte evidente, de que ante un creciente acervo cultural la institución familiar se haya quedado pequeña como instrumento de imposición-formación.[12] Tanto la crítica al sistema de enseñanza escolástico, como el establecimiento de instituciones escolares que pretenden ser una réplica a dicho sistema, obedecen a necesidades surgidas dentro del campo económico, y sobre todo del campo político.

11. M. José de Larra, «El casarse pronto y mal», 1832, en *En este país y otros artículos*, Alianza, Madrid, 1969, p. 95. La frase de Leibniz la pronunció E. Montero Ríos, rector de la Institución Libre de Enseñanza en su discurso inaugural del curso 1877. Esta frase y la de E. Benot, primera y segunda de las transcritas, las cita Y. Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid, 1967, pp. 4 y 5.

12. É. Durkheim en uno de sus textos más vivos y actuales hizo una definitiva crítica de la ilusión de las «necesidades culturales», del «afán de saber». Véase *Éducation et sociologie*, PUF, París, 1968, pp. 44 ss.

Efectivamente, en nuestro país, a finales del siglo XVIII el proceso de industrialización es paralelo al del impulso que cobra la educación, el cual se realiza más fuera que dentro de la universidad, debido, por de pronto, a la pesada inercia de ésta. «En la enseñanza superior —escribe A. Jiménez refiriéndose a este período— los estudios se desarrollaron en instituciones extrauniversitarias, no sólo por iniciativa del poder público, sino también de individuos del clero, la nobleza y la clase media, contagiados de las corrientes ilustradas y filantrópicas de la época.»[13] El fundador del Instituto de Gijón, Jovellanos, sabía muy bien cuál era la razón profunda del proceso de extensión de la enseñanza: «El despotismo —escribe— sólo puede sostenerse en medio de la ignorancia.»[14]

Realmente, el orden feudal, y dentro de él el poder absoluto de la nobleza y el tipo de legitimidad que convertía esta dominación en incuestionable y sagrada, apelando a la voluntad divina y vinculando el poder y la posición social al nacimiento, a la sangre, al linaje, era sólo posible, en tanto que legítimo, por la persistente dominación de una ideología religiosa, la cual, a través de, entre otros medios, las instituciones escolares, mantenía a raya las veleidades del pensamiento a base de un patente oscurantismo. Acerca de éste, G. Brenan escribe que «en 1773, la Universidad de Salamanca ignoraba aún a Descartes, Gassendi y Newton, y en sus cursos de teología se debatían cuestiones tales como el lenguaje que hablaban los ángeles y si el cielo estaba hecho de metal de campanas o de una mezcla de vino y agua».[15] En estas condiciones, desde la Ilustración, y aunque no sea más que en razón de que el liberalismo económico exige el liberalismo de las ideas, uno de los *ritornellos* del movimiento de la burguesía, bien directamente o, mejor, a través de grupos sociales interpuestos, concretamente el sector ilustrado, y más tarde, la pequeña burguesía, sobre todo el ala radical de esta última, va a ser el de «liberar las conciencias» por medio del sistema de enseñanza, hacer de éste el «instrumento de civilización» por excelencia.

[...]

Funciones sociales del sistema de enseñanza tradicional. Dos clases sociales, dos escuelas

Consagrada la distinción en tres niveles educativos por la Ley Moyano (1857), que, como se ha dicho, sienta las bases del marco institucional vigente hasta hace muy pocos años (1970), el sistema de enseñanza liberal

13. A. Jiménez, *Historia de la universidad española*, p. 278; véase también M. Peset y J. L. Peset, *La universidad española (siglos XVIII y XIX)*, Taurus, Madrid, 1974.

14. G. de Jovellanos, *Diarios*, Alianza, Madrid, 1967, p. 130; la frase está escrita en 1894. La preocupación del fundador del Instituto de Gijón por la instrucción pública está muy clara en las páginas de su testamento; véase *op. cit.*, pp. 137 a 139.

15. G. Brenan, *El laberinto español*, Ruedo Ibérico, París, 1962, p. 258; Brenan recoge aquí un testimonio de A. Ballesteros.

tiene como primer cometido dividir a la población escolar en dos compartimientos estancos: la población que cursa estudios primarios, y la población que sigue estudios medios o superiores. La enseñanza primaria aparece formalmente como el primer tramo de una escalera que tuviese tres. Sin embargo, la enseñanza secundaria, media o superior, no es una prolongación de la enseñanza primaria, sino una alternativa: para «estudiar»[16] es necesario abandonar muy tempranamente la enseñanza primaria, la cual, más allá de los cursos dedicados a la alfabetización, no es, ni siquiera formalmente, un tramo, un nivel, sino una vía muerta, o sala de espera del ingreso en la población activa. La carrera escolar empieza a la edad de diez años con el bachillerato, siendo la escuela primaria, manifiestamente a partir de ahí, el pelotón de reclutamiento de la mesa de población que, en razón de su clase social de origen, no está destinada a estudiar, sino a proveer de mano de obra a la agricultura y a la industria.

Aquel ideal de la «escuela única» que se oponía a la gestión dual del aparato escolar (Estado-Iglesia), y que era reclamado por el ala radical de la pequeña burguesía, y en general por la burguesía liberal secularizada, olvidaba esta otra dualidad fundamental en la misma estructura del sistema de enseñanza. Concibiendo a éste como un *continuum* o escalera, se colocaban en la perspectiva propia de quienes eran capaces de llegar al punto más alto, esto es, en la perspectiva de las clases privilegiadas. De este modo, por ejemplo, F. Giner de los Ríos concibe los estudios universitarios como «el último grado de una jerarquía adaptada a la evolución del individuo desde sus primeros momentos a su estado adulto».[17] Está claro que el individuo al que se refiere Giner no tiene nada que ver con el campesinado medio o con las clases trabajadoras urbanas, para cuyos miembros no constituía una posibilidad real la de tener tal «evolución» y alcanzar tal «último grado», y que para ellos el «estado adulto» comenzaba, en un decisivo sentido, a los diez, doce o catorce años, trabajando en el campo o en la fábrica. Al margen de la observación de que estas referencias al «individuo», esto es, al «hombre universal», a la naturaleza humana, consustanciales al planteamiento idealista y antisociológico, tienen la virtud de interpretar, ocultar o justificar las posiciones sociales de privilegio, que la «escuela única» era de antemano una doble escuela —enseñanza primaria y enseñanza secundaria— lo demuestra el hecho de que cualitativamente sean en ellas distintas, tanto la práctica educativa (sistema de agentes, técnicas pedagógicas, *curricula*), como la materia prima sobre la que trabajan (origen social del alumnado), como el producto que ambas tra-

16. Buena parte del propio campo semántico a que da lugar la práctica educativa es ininteligible fuera de la consideración del sistema de clases, o al menos, del fenómeno de la desigualdad social. Por ejemplo, el término estudiar no denota primariamente el ejercicio de una actividad específica, cuyo correlato sería «aprender», y cuyo resultado sería «saber». *Estudiar* es lo que hace el sector de la población juvenil que tiene derecho a no trabajar. *Estudiar* indica una determinada procedencia, posición, trayectoria y destino de clase.

17. F. Giner de los Ríos, *Ensayos*, Alianza, Madrid, 1969, p. 124. Resultado de etnocentrismo de clase, esta concepción, que naturalmente sigue siendo hoy la oficial, forma parte de la ideología que hace posible el funcionamiento del sistema de enseñanza. La idea de que el sistema de enseñanza tiene realmente una doble estructura ha sido defendida vigorosamente por Ch. Baudelot y R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Cahiers Libres, n.º 213-214, París, 1971.

tan de obtener (medio social al que se trata de encajar al alumnado). El propio sistema de enseñanza formaliza esa división, incluso en el campo semántico: entre otras oposiciones, escuela-instituto, profesor-maestro, enciclopedia-asignatura, cursos-grados o escuela unitaria, simples alumnos-estudiantes, examen y títulos formales-ausencia de ellos.[18]

Dotado de esta doble estructura, el sistema de enseñanza, en virtud de la aplicación de un criterio que le es específico, esto es, el criterio del grado de instrucción, establece en la sociedad española una diferenciación que tiene efectos sociales decisivos con vistas a la legitimación y a la reproducción del sistema de clases sociales. Esta diferenciación constituye ante todo una división; los españoles se dividen en quienes han estudiado y quienes no han estudiado. Efectivamente, *estudiar* no es estudiar enseñanza primaria; la población que cursa esta enseñanza no es una población de *estudiantes*, antes al contrario, está compuesta por el conjunto de quienes, ni lo son, ni pueden serlo. Estudiantes sólo son los otros, esto es, quienes cursan, bien bachillerato, bien enseñanzas superiores. Ser estudiante no significa dedicarse a una actividad específica, que sería la de estudiar. Materialmente esa actividad es idéntica a la que realizan quienes cursan enseñanza primaria —piénsese, sobre todo, en el alumnado de diez a catorce años de edad— sin que éstos sean considerados estudiantes. Categoría asimismo aparte de la de los «aprendices», los estudiantes son los llamados a ser depositarios legítimos del *ethos* cultivado. (Entre aquéllos y éstos, la diferencia es correlativa a la que existe entre *mano* y *cerebro*, distinción de la que el sistema de enseñanza no podría prescindir. En las escuelas de oficios —no de «profesiones»—, y asimismo en las escuelas nacionales, se fomenta la «habilidad manual» de las categorías sociales condenadas a no tener otro tipo de excelencias: la habilidad manual será eventualmente su más alto atributo, esto es, lo único que se les concede.) En definitiva, ser estudiante denota que, en razón de la procedencia social, se tiene capacidad para diferir el ingreso en la población activa, y que dicho ingreso va a tener lugar en un conjunto de posiciones relevantes, si no claves, en los campos político, económico y de la cultura.

El sistema de enseñanza liberal, ya en la forma misma de llevar a cabo su función de reclutamiento, contribuye de manera decisiva a la legitimación y a la reproducción de la estructura de clases. La posición ocupada en el doble sistema escolar constituye un simple correlato de la posición ocupada en dicha estructura de clases, que es, asimismo, en lo esencial, de carácter dual. De este modo, a la división dicotómica en clases sociales, el sistema escolar responde con una división igualmente dicotómica en su organización interna. Con relación a la primera, esta segunda división tiene como efecto el de contribuir a legitimarla. Efectivamente, el sistema de enseñanza hace de la mesa de jornaleros, de campesinos medios, de obreros, y asimismo de la fracción menos afortunada de la pequeña burguesía, la suma de todos aquellos que *no valen* para otra cosa, o, en

18. Análogamente, en otros idiomas; por ejemplo, *instituteur/professeur*, *schoolmaster/teacher*. En el nuestro no existen los equivalentes de *lycéen* o *enseignant*; sí, el de *colegial* que delata el peso del sector eclesiástico en el bachillerato. Indudablemente, éste era, y es, «el otro» sistema de enseñanza.

todo caso, la suma de quienes, legítimamente y con auténtico derecho, no pueden esperar alcanzar más altas posiciones. El bachillerato, que autoriza el tratamiento de «don», y durante el cual no se trata tanto de *aprender* como de *cultivarse* (y no de que a uno lo cultiven) constituye la *barrera* (E. Goblot) levantada por el sistema escolar para contener a esa eventual avalancha. Al otro lado de esa barrera, la enseñanza primaria era, entre otras cosas, un a modo de premio de consolación y, en definitiva, una forma de legitimar la exclusión de la gran masa de población al verdadero sistema de enseñanza.

Pese a que el problema de la instrucción pública consuma un enorme caudal de energías, sobre todo verbales, pese a que sea uno de los obligados bancos de prueba de la capacidad oratoria y vena literaria de nuestros hombres públicos, pese a la secular mala conciencia de las clases dirigentes, la realidad es que, dentro del sistema de enseñanza liberal, la instrucción primaria tenía un carácter residual y como de añadido con relación a las funciones más importantes que desempeñaba dicho sistema, que eran el reclutamiento de las elites intelectuales y la inculcación de la cultura legítima a la auténtica población escolar, esto es, a los estudiantes, únicos destinatarios y depositarios con derecho de dicha cultura.

Dentro de las innumerables pruebas de esa relegación secular de la enseñanza primaria, la más aplastante puede verse en el hecho de que, durante el último tercio del siglo pasado y mitad del presente, la tasa de niños sin escolarizar permanezca prácticamente estancada y de que la proporción de población adulta analfabeta siga una tónica semejante, sólo ligeramente más favorable. «Hasta bien entrado este siglo —escriben J. L. Romero y A. de Miguel— el sistema de enseñanza no pasa de ser una institución dedicada al exclusivo uso de las minorías como requisito simbólico que dará a sus hijos el derecho a seguir mandando en la vida política, social y económica.»[19] Por lo demás, y como es bien sabido, recientemente, a los casi ciento cincuenta años de declararse dicha enseñanza obligatoria (1837), existían sectores cuantitativamente muy importantes de niños sin escuela. Pese a la importancia de lo realizado en el último decenio, en 1970 las cifras del déficit de puestos escolares oscilaban entre 400.000 (la oficial) y 900.000 (la de A. de Miguel y su equipo).[20]

Con relación a las condiciones sociolaborales ofrecidas al magisterio, fiel reflejo de la capacidad de irrisión de la retórica oficial, Y. Turin ha mostrado cómo los sueldos de los maestros permanecen prácticamente estables, por de pronto, de 1860 a 1901. En este último año «la mitad de los maestros no gana lo que un jornalero».[21] Solamente durante el segundo período republicano se asiste a un cambio en la situación del magisterio. Véase una expresión sintética de este significativo cambio:

> La II República, 1.º, de 1931 a 1934 creó 16.500 puestos escolares; esfuerzo extraordinario que resalta si se le compara con el esfuerzo, por lo demás notable, de los años 1964 a 1967, del I Plan de Desarrollo: 10.363 puestos; 2.º, eleva el nivel de remuneración de los maestros; 3.º, eleva su nivel de formación (exigencia de bachillerato completo); y 4.º, tiende, en fin a conseguir que el maestro cumpla la función [...] de agente de secularización y de desarrollo del espíritu cívico, republicano y democrático. La posguerra supuso durante un cierto tiempo una regresión en el proceso [...]; el cuerpo de maestros sufrió una importante depuración, se rebajó el nivel de requerimiento para ser maestro y se orientó ideológicamente el contenido de la enseñanza.[22]

19. J. L. Romero y A. de Miguel, «La educación en España y su evolución», *loc. cit.*, p. 10.
20. Véase una discusión en A. de Miguel y su equipo, *Informe sociológico sobre la situación social de España, 1970*, Fundación Foessa, Euroamérica, Madrid, 1970, pp. 845 y 855.
21. Y Turin, *La educación y la escuela en España*, pp. 77 y 91. Esta autora ofrece una documentación muy interesante acerca de la condición social de los maestros.

Pero no se trata de que la enseñanza primaria fuese la cenicienta del sistema escolar, sino de que entre aquélla y la enseñanza secundaria no había solución de continuidad: se trata, como decíamos, de dos compartimientos estancos. Veamos un poco más de cerca cuál era la situación.

[...]

Claves del sistema de enseñanza tecnocrático

Dentro de esta plataforma, a la que nos hemos referido como se acaba de ver en esbozo, es en donde hay que buscar las causas de la progresiva deteriorización de la situación en el campo de la enseñanza. Sobre esta progresiva deteriorización que en la enseñanza secundaria supone, no ya una paralización, sino un auténtico colapso, probablemente queda ya poco nuevo que decir, pues, como es sabido, dicho campo ha sido habilitado oficialmente para que los españoles podamos poner a nuestras anchas, como decimos en castellano, el grito en el cielo. Sin embargo, quizá no habría que dejarse impresionar, porque también es sabido que los procesos sociales, en este caso los procesos ocurridos en el contexto de referencia, hacen usualmente como los teros de la pampa, que ponen los huevos en un sitio y pegan los gritos en otro. Autonomizando el sistema de enseñanza, y el discurso, siempre tan agrio, sobre dicho sistema, magnificando la problemática de éste y levantando la veda de la crítica, la ideología dominante lleva a cabo esa tan necesaria operación de diversión o enmascaramiento de la plataforma básica de cuestiones, situadas en la esfera del proceso productivo, y en la esfera de las relaciones de poder, de las que el resto es, en último extremo, una pura consecuencia. Considerar que cuando se aborda la problemática educativa nos situamos, desde una perspectiva global, y al margen del hecho de que resulten más o menos opacos, a nivel de *los efectos*, y no de *las causas*, es algo muy sencillo que parece que no habría que olvidar nunca.

Con relación a los aspectos globales inmediatos y de fácil cuantificación, parece necesario y de carácter previo reconocer que en nuestro país, con haber sido muy fuertes los ritmos de crecimiento, se registran tasas de escolarización, tanto en estudios medios como en estudios universitarios, que no se dejan comparar a las que corresponden a los países europeos salvo muy con-

22. V. Pérez Díaz, *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*, p. 134; véase sobre este período un excelente trabajo historiográfico de M. Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República Española*, Edicusa, Madrid, 1975.

tadas excepciones. La UNESCO (1972, datos *circa* 1970) ofrece las tasas de alumnos matriculados en grupos de edades correspondientes a estudios medios y a estudios superiores de un total de veintiún países europeos: con la sola excepción de Portugal, las tasas más bajas son las correspondientes a España.[23] Dados los excelentes trabajos de que se dispone, no vamos a enredarnos aquí en la discusión de éstos u otros aspectos cuantitativos globales. Desde luego, algo debe pasar para que esta batalla por la recomposición de los hechos *desnudos*, a base de ensaladas de cifras, no sólo no parezca ser nunca concluyente, sino que incluso desemboque frecuentemente en radicales confusiones, no ya en el profano, sino en el entendido. Éste y no aquél es, desde luego, quien ha puesto en circulación nociones tales como las de *explosión escolar* o *universidad de masas*, nociones que aplicadas a las realidades españolas, bien son de un mimetismo estúpido, o bien revelan una decidida querencia por la confusión.

Mediados los setenta —diez años ya de crisis escolar—, cinco puntos que se pueden considerar como establecidos, son:[24] primero, que en el sistema educativo español no se había nunca alcanzado tal grado de ineficacia (operativamente: parálisis, al menos, en la enseñanza universitaria); segundo, que en España se da sensiblemente una *más baja* densidad de estudiantes que en el conjunto de los países desarrollados; tercero, que el rendimiento puramente técnico del sistema educativo, y, concretamente, las tasas de *mortalidad escolar* (fracasos, abandonos) son, generalmente, y hasta donde llega su no fácil cuantificación, relativamente *más altas* que en dicho conjunto; cuarto, que la inversión pública en educación (por ejemplo, y para no abonar la polémica, en términos de porcentaje de la renta nacional) resulta ser significativamente *más baja* que la correspondiente a aquél; y, quinto, que nuestro país sería uno de los últimos en poder aplicarse con verdad la noción de *gratuidad de la enseñanza*, y esto porque es uno de los países europeos en donde la enseñanza resulta *más cara* para las economías domésticas, dado, por de pronto, el considerable peso que representa la población escolarizada en centros no-estatales. En suma, y enlazando con lo que veníamos diciendo, da la impresión, para utilizar una expresión suave, de que frecuentemente se trabaja, a menudo incluso con un segundo decimal, no para la necesaria profundización de

23. Véase el importante trabajo de V. Bozal y L. Paramio, «Sistema educativo/sistema de clase», en *Zona Abierta*, n.º 2 (invierno 1974-1975), p. 50; este trabajo es incluido y ampliado en V. Bozal, L. Paramio, E. Álvarez, M. Pérez y M. Pérez Galán, *La enseñanza en España*, Comunicación, A. Corazón, Madrid, 1975. Sobre los años sesenta, véase J. L. Romero, y A. de Miguel, *El capital humano*, CECA, Madrid, 1969; también C. Paris, *La universidad española actual*, Edicusa, Madrid, 1974. Sobre los setenta, S. del Campo, *La sociedad al día*, Espejo, Madrid, 1974, parte III; A. de Miguel ha escrito, entre otros muchos trabajos claves el que es, a mi juicio, más completo hasta ahora en este campo: el capítulo 5 de su obra *Manual de estructura social de España*, Tecnos, Madrid, 1974, pp. 429-584.

24. Véase UNESCO, *Statistical Yearbook, 1972*, París, 1973; V. Bozal y L. Paramio, «Sistema educativo/sistema de clase», pp. 15-63; Fundación Foessa, *Informe sociológico sobre la situación social de España, 1970*, Euramérica, Madrid, 1970, pp. 833 ss.; A. de Miguel, *Manual de...*, pp. 429 ss.; Ministerio de Educación y Ciencia, *Revista de Educación*, n.º 230-231 (1974), dedicado a «Acceso a la educación superior»; M. Siguán y J. Estruch, *El precio de la enseñanza en España*, Dopesa, Barcelona, 1974.

estos ejes clave de la situación, sino para enmarañarlos, enturbiarlos y, a la postre, ocultarlos.

Por otra parte, en el campo educativo, y con relación a algunos aspectos de los que acabamos de mencionar, nada más propio de la ideología dominante que el intento de establecer una relación de causa a efecto entre la problemática puramente morfológica (relativa a la función de reclutamiento: desbordamiento del alumnado, déficit de instalaciones, escasez de profesorado, etc.) y no importa qué de lo que ocurre en dicho campo. Abonada por no pocos economistas de la educación, esta representación, que reduce la problemática educativa a su dimensión cuantitativa, viene acompañada por otra representación, tan confundidora como aquélla, que añade a la dimensión cuantitativa la idea de *débâcle*, de *crisis*, de una enorme crisis cataclismática y abracadabrante. (Con ello el empirista, que debe pasar por profundo, ya tiene con qué adobar su ensalada de cifras.) Descansando en nociones tales como las de *diagnóstico*, o sea en la creencia en instituciones *enfermas*, en organismos patológicos, estas representaciones tienen como efecto preparar el camino a los *tratamientos* por decreto del, para decirlo como Costa, *cirujano de la mano de hierro* y de turno.

Dentro del sistema de enseñanza no todo está, sin embargo, en crisis; precisamente lo más decisivo, lo que justifica su existencia (ingenuos hay que creen que aquél hoy no tiene justificación), la clave que lo sostiene y que explica su funcionamiento, y ahora su no-funcionamiento, eso no parece estar en crisis, ni parece que haya estado nunca. Dicho sistema tiene, desde su constitución, un núcleo invariable de funciones sociales básicas que no ha cambiado, porque tampoco lo ha hecho el sistema de clases al que aquél está subordinado. Durante la década de los sesenta lo que ha estado en crisis, y sigue estando, ha sido una forma específica de llevar a cabo este sistema de funciones: la forma que aquí se ha llamado *liberal*, que, por cierto, durante los últimos treinta años venía siendo en nuestro país una caricatura, y, en el campo ideológico, una pura negación del sistema de enseñanza liberal. Durante los años sesenta se ha asistido al proceso de descomposición del aparato escolar tradicional, el cual proceso ha sido, además de concomitante, subsidiario al proceso de descomposición de la hasta entonces estructura de clases correspondiente a la sociedad española. Ambos procesos no han sido puramente negativos, sino que, al mismo tiempo, han supuesto el lento establecimiento de una nueva estructura del sistema de clases y de una nueva estructura del sistema de enseñanza. En medio de ese camino estamos ahora (1975-1976). Los procesos sociales no esperan a los decretos ministeriales para producirse; lo que llamamos sistema de enseñanza tecnocrático no es un producto de los *va y viene* ministeriales, no ha sido un invento o creación de la Ley General de Educación (1970); ésta no ha hecho más que empezar a reconocerlo y tratar de regularlo y consagrarlo en una determinada configuración, más o menos acabada, más o menos paralela a la correspondiente a otros sistemas en igual fase y en otros países.

Aunque en este momento no es nuestro propósito examinar con detenimiento el proceso de cambio del sistema de enseñanza *tradicional* al sistema de enseñanza *tecnicista* ocurrido durante los años sesenta, vamos a avanzar

un conjunto de proposiciones acerca de los ejes fundamentales que han intervenido en dicho proceso. Ese conjunto de proposiciones lo organizamos en torno a los tres elementos básicos de la práctica educativa-escolar (Parte Primera, II, 3): la materia prima de dicha práctica, o alumnado, la propia práctica, y el producto que trata de obtener esa práctica. Durante la pasada década, y como vamos a tratar de estudiar en los apartados que a éste siguen, parece que puede sostenerse que se ha asistido, por de pronto, a los siguientes procesos:

A. *Con relación al alumnado*: 1) Notable crecimiento de sus efectivos; 2) modificación en su composición social, subsecuente a la amplificación de las clases medias, y a la mayor dependencia de las clases *superiores* con relación a los estudios universitarios; 3) creciente diferenciación y jerarquización in- ternas del cuerpo estudiantil; 4) agudización de la competencia (desaparición del estudiante *alegre y confiado*); 5) pérdida de homogeneidad e integración (diversificación de su procedencia social, de sus condiciones de vida, de sus horizontes de clase: desaparición de *el estudiante* y de *la condición estudiantil*, y aparición de diversos tipos de estudiantes, y de varias condiciones estudiantiles. (Dentro del ámbito universitario, bien entendido que, no porque las clases trabajadoras hayan visto aumentar significativamente su participación, sino, en lo fundamental, en razón del cambio y diversificación de la posición de las clases medias.); 6) para un sector creciente: contradicción entre los valores propios de su clase de origen y el contenido de la inculcación; 7) contradicción entre sus demandas de estatus, y sus expectativas de inserción profesional, o más profundamente, entre su trayectoria de clase y su horizonte de clase; 8) radicalización ideológica, y no puramente política. (El análisis sociológico no interfiere otras explicaciones, por ejemplo, psicoanalíticas, de procesos situados en este campo, concretamente, el movimiento estudiantil —explicaciones del tipo frustración-agresividad-rebelión, y otras concomitantes—; antes al contrario, aquél es la condición para ponerse a pensar en términos de estructura y dinámica psíquica, individual o de grupo.)

B. *Con relación al producto que la práctica educativa escolar trata de obtener*: 1) proletarización y burocratización del trabajo intelectual: crisis de las profesiones liberales y desaparición del intelectual tradicional; 2) modificación de los mecanismos en virtud de los cuales se llevan a cabo las funciones sociales de la *intelligentsia*: acentuación de sus funciones directas en el proceso productivo, o sea en el campo económico, y enmascaramiento de sus funciones, antaño primarias, en el campo político; 3) creciente necesidad de refrendo y legitimación, a base de diplomas escolares de ocupaciones parasitarias en el orden económico (coartada del *boom* del sector terciario); 4) debilitamiento y enmascaramiento de los valores de clase incorporados al contenido de la inculcación: despolitización, apolitización, desideologización (naturalmente, como pretensión), neutralización y tecnificación de dicho contenido; 5) aparición del *experto* cuyo *ethos* constituye la síntesis ideológica de las actuales formaciones sociales capitalistas, y cuya función histórica consiste en trasladar el afrontamiento y enfrentamiento ideológico-político al terreno de la técnica, en privilegiar la discusión de los medios con relación a la de los fines: en una palabra, en ocultar las relaciones de dominación.

C. *Con relación a la propia práctica educativa*: 1) crecientes exigencias de tecnificación del proceso productivo, y paralela intensificación de la dependencia de la práctica escolar por parte de la mesa de trabajadores en edad de formación; 2) creciente dificultad de la familia en situar socialmente de una manera directa a sus productos: la inserción profesional, hoy, debe pasar por la escuela; 3) mayor autonomía relativa de la práctica educativa, y, en general, de la práctica intelectual, lo que, entre otras cosas, ha desembocado en una múltiple y más abierta confrontación ideológica; 4) debilitamiento de la tarea de socialización de clase, si no, desde luego, dentro del sector privado, sí dentro del sector de enseñanza estatal; 5) reforzamiento de la ideología economicista y tecnicista acerca de las funciones sociales del sistema de enseñanza, en virtud de la cual se concibe a éste como una empresa de producción, ante la que se reclama rendimiento y eficacia técnica; 6) profesorado: creciente diversificación, jerarquización y pérdida de homogeneidad interna, así como de estatus; 7) creciente peso del examen y de las sanciones escolares en todos los grados de enseñanza; 8) obsolescencia de los *curricula*; 9) inadecuación de las tradicionales técnicas pedagógicas de inculcación, tanto en orden a la materia prima de la práctica escolar, como en orden al producto de ésta.

Para decirlo sintéticamente, vamos a tratar de hacer ver en los próximos apartados que, a partir de la segunda mitad de la década de los sesenta, la nueva estructura de clases hace una triple demanda a la práctica educativa escolar: primera, de cara al alumnado, menores restricciones a la movilidad llamada *social*, lo que supone un reforzamiento del peso de la escuela como instancia de legitimación y de reproducción de dicha estructura; segunda, mayor participación de la *intelligentsia* en la tarea de racionalización del aparato productivo, y al mismo tiempo, fortalecimiento de su función de racionalización de las condiciones políticas e ideológicas que hacen posible el orden existente; y, tercera, neutralización ideológica y más alto contenido técnico-científico en la práctica de inculcación. Más decisivamente, con relación al núcleo de funciones básicas que el sistema de enseñanza está llamado a cumplir desde su constitución, la nueva estructura de clases demanda: 1) una intensificación de la *función de reclutamiento* (extensión de la enseñanza); 2) un reforzamiento de la *función de selección* (intensificación de la competencia entre el alumnado); 3) un fortalecimiento de la *función de legitimación* (extensión y revalorización de las sanciones escolares); 4) una renovación de su *función de inculcación* (modificación de los *curricula* y de las técnicas pedagógicas); 5) en suma, un reforzamiento y ampliación de su *función de reproducción* de dicha estructura de clases. Como hemos dicho, el análisis y discusión de este cuadro general de proposiciones constituye el principal objeto de la investigación.

Sentido histórico y político de la reforma educativa de los setenta

Solamente en este contexto al que nos referíamos anteriormente, esto es, dentro de un cambio en la estructura de clases y en la estructura del sistema de enseñanza, y, asimismo, dentro de una profunda crisis de legitimidad del orden social vigente, puede entenderse el significado del proceso de reforma educativa puesto en marcha por la Ley General de Educación. Este proceso, que ha intensificado lo que, desde hace más de cien años, tiene el campo educativo de laboratorio experimental, viene provocando montañas de esa literatura tan española que es la del «o bombo o palo». Ciertamente dentro de lo que está ocurriendo hay excelentes oportunidades, muchas de las cuales probablemente no se deban desperdiciar, para el panfleto, la cuchufleta, el grito en el cielo o el sarcasmo.[25] Sin embargo, más allá de las particularidades que debe ofrecer el estudio o la consideración concreta de situaciones y aspectos concretos, y, por otra parte, más allá de los vaivenes, o, si se quiere, *traiciones* al proyecto primitivo, no hay que olvidar, si no se quiere perder la perspectiva, que esta reciente, y todavía y por mucho tiempo en curso, reforma educativa, de cuyos *defectos o fallos*, de cuyas *virtudes o aciertos* no tenemos aquí ni el mínimo propósito de ocuparnos, obedece a necesidades sociales que forman un todo, esto es, un sistema, que la propia reforma —contrarreforma incluida— es un conjunto sistemático de respuestas a ese sistema de necesidades, y que los efectos sociales de la misma no son algo sobre lo que quepa hacer una lista interminable y arbitraria, sino que tiene, asimismo, una estructura.

El proceso de reforma en curso no constituye una simple readaptación del sistema de enseñanza a necesidades de carácter coyuntural, sino que, lejos de ser una reforma más, constituye una decisiva respuesta global y coherente (pese a la sucesión de cuatro equipos ministeriales, pese a sus contradicciones) al sistema de enseñanza liberal o, si se quiere, tradicional, el cual, decíamos, ha visto agudizarse su proceso de descomposición desde la pasada década de los sesenta. Bien que, globalmente considerada, pueda parecer un tardío remedio o caricatura de las reformas educativas europeas, concretamente de la francesa, paralelos a la distancia que va de las estructuras sociales y de las formas de organización política existentes en dichos países y en el nuestro, se trata —ésta es, al menos la idea que vamos a defender aquí— de una respuesta semejante, en lo esencial, a un problema de fondo semejante: la legitimación y reproducción del sistema de clases correspondiente a la actual fase del régimen de producción capitalista. Al margen de procesos intencionales, por

25. Desde una perspectiva crítica, antes y después, la reforma ha suscitado excelentes trabajos. Si hay que citar uno en primer lugar yo citaría sin duda a I. Fernández de Castro, *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Edicusa, Madrid, 1963; véanse, asimismo, dos trabajos pioneros fundamentales: A. Ortí Benlloch, «La nueva orientación educativa. 1968: génesis y sentido de una alternativa política», en *Cambio social y modernización política. Anuario político español 1969*, M. Martínez Cuadrado, ed., Edicusa, Madrid, 1970, pp. 267-284; A. Linares, «Las ideologías y el sistema de enseñanza en España», en varios, *Horizonte español*, Ruedo Ibérico, París, 1966, II, pp. 131-168. Para una crítica global de los principales textos de la reforma, Armando Segura, *Crítica del «Libro Blanco» y del Proyecto de Ley de Educación*, Nova Terra, Barcelona, 1970.

parte de sus promotores, cuya consideración nos situaría más allá de la perspectiva sociológica, la Ley General de Educación (siempre como centro de partida, y sólo en tanto que punto más significativo de la ruptura) significa esencialmente el reconocimiento y consagración de un cambio en la estructura funcional del sistema de enseñanza, en virtud del cual se ve reforzado el peso relativo de las funciones de reclutamiento (ampliación del alumnado), de selección (diferenciación, jerarquización e intensificación de la competencia entre la población escolar), de distribución y legitimación (extensión y revalorización de las sanciones escolares, acentuación del peso del examen y del valor social de los diplomas), con lo que, en suma, se amplía y se fortalece su función de reproducción social, al mismo tiempo que dichas funciones se llevan a cabo dentro de un aparato escolar que ofrece una configuración propia y distinta (cambios morfológicos, ante todo creación de la *enseñanza general básica*), y que dispone, si no de procedimientos nuevos, sí renovados (función de inculcación: modificación, concretamente dentro de los estudios primarios, de los *curricula* y de las técnicas pedagógicas), ampliados y fortalecidos en su forma (por de pronto, sistema de *evaluación continua*, servicio de *orientación escolar*).

Pese a que el equipo de promotores de la reforma se deje fácilmente calificar como típico producto del pensamiento y acción tecnicistas o tecnocráticas a la española, y precisamente por ello, por encima del redoblado papel llamado a desempeñar por la nueva estructura del sistema educativo en el campo económico, esto es, en orden a su contribución a la reproducción de la fuerza de trabajo[26] (elevación del peso de los contenidos técnico-profesionales, revitalización de las escuelas profesionales y de oficios, profesionalización y uniformización de actividades y ocupaciones dispersas, todo ello, no importa si conseguido o no, con vistas a una más alta y acorde cualificación de la fuerza de trabajo con respecto a las necesidades reales o supuestas del mercado), el proceso de reforma educativa iniciado en 1970 constituye, y esto más allá de lo puramente coyuntural, una respuesta política a una difícil, y de fondo, situación política. Por supuesto que, tratándose de una reforma reformista, y, como tal, orientada a la conservación y no al cambio, esto es, orientada a la reproducción de las condiciones de funcionamiento de la estructura de clases, y, más concretamente, a la reproducción del sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y dicha estructura, sin salirse de la perspectiva de los efectos objetivos que produce, la reforma se revela como un típico y lógico producto del paso al ataque, no sin oposiciones internas, o sea, entre ellas mismas, propio de las clases dominantes, concretamente de la fracción hegemónica del conjunto formado por éstas.

26. Como se verá más adelante, el proceso de producción y reproducción social tiene una vertiente en el proceso de reproducción de la fuerza de trabajo, del cual, a su vez, el proceso de reproducción *cultural* no es sino un componente. El planteamiento de la reproducción de la fuerza de trabajo como objeto de diversas disciplinas (por de pronto, demografía, economía de la educación, sociología de la educación) ha sido presentado en nuestro país por Joaquín Leguina; véase *Fundamentos de demografía*, Siglo XXI, Madrid, 1973; también, «La llamada ley marxista de la población y la reproducción de la fuerza de trabajo», *Zona Abierta*, n.º 4 (1975).

Con la reserva de que a las funciones sociales de una institución no se las crea ni cambia por decreto, sino en su forma, y de que los procesos intencionales no coinciden necesariamente con los efectos objetivos, de los cuales esos procesos son, como norma, simples racionalizaciones, con la Ley General de Educación, como ya lo escribió el propio ministro, se ha tratado de salir al paso de otras eventuales alternativas globales; se trataba de lograr «una revolución silente y pacífica que será, sin embargo, tremendamente más eficaz y profunda que *cualquier otra* para conseguir una sociedad más justa».[27] Realmente, esta inversión política a largo plazo que es la reforma educativa constituye una contribución esencial, al menos a nivel de intento, al proceso de readaptación en los campos ideológico y político necesario para que la revolución burguesa, llevada a cabo en el campo económico (de forma lenta, difícil, y no precisamente como quieren algunos breviarios), y asimismo, para que la nueva situación ofrecida por éste, dispongan de un marco institucional mínimamente adecuado, y para que la nueva estructura de relaciones entre los grupos o clases se legitime y se consagre. «Ahora —escribe M. Fraga— el ideal social básico es la *igualdad de oportunidades*. Estamos aún lejos de ella; de modo perfecto, quizá no la alcancemos nunca; pero la idea se ha convertido en un baremo básico para medir la legitimidad del sistema social.»[28]

La contribución de la reforma del sistema de enseñanza a ese proceso de institucionalización burguesa, real o aparencial, consiste fundamentalmente en la introducción, siquiera a nivel semántico, de los principios de *igualdad de oportunidades* educativas y de *selección en función de las aptitudes* escolares. Estos principios, sumados a los de *participación, desarrollo, nivel de vida, racionalización, planificación, modernización, democratización*, vienen constituyendo y, al parecer van a constituir, la base de nociones en que descanse la legitimación y consagración del orden social vigente. En un plano más concreto, esas y otras nociones paralelas vienen constituyendo el montaje semántico que alimenta el activismo burocrático y administrativo, el cual tiene como principal efecto el de estirar el tiempo, y aplazar la tregua, hacer que, pese a todo, las estructuras políticas sigan permaneciendo, o sea, durando.[29]

27. Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una política educativa*, introducción de J. L. Villar Palasí, Madrid, 1969, p. 7 (la cursiva es mía).
28. M. Fraga Iribarne, Prólogo a *La España de los años...*, p. 9.
29. En el campo ideológico, los efectos no se miden por la eficacia real de la incidencia real en los procesos sociales; las formas aparenciales, el ritualismo, el hacer como que se hace, produce unos reconfortantes efectos reales. No es, desde luego, en términos de eficacia técnica como hay que considerar los procesos reformistas, sino en términos de una eficacia a la que la anterior está subordinada: la eficacia política. Por lo demás, es sabida la razón que asiste a los psicólogos cuando afirman que el ejercicio del poder corrompe.

TEXTO 45

LA PIRÁMIDE EDUCATIVA*

por JULIO CARABAÑA

El autor estudia las variaciones en la distribución de la población escolar, a la que alude la metáfora de la pirámide educativa, de los sesenta a hoy. Sobre la forma de esta pirámide pueden influir siempre cuatro tipos de factores: demográficos (movimientos de población), socioeconómicos (capacidad de adquirir educación), de ordenación (estructura del sistema educativo) y académicos (evaluación y otros). La hipótesis del autor es que las variaciones de las cuatro últimas décadas (delimitadas como tales de modo aproximado) pueden explicarse por el predominio sucesivo de los distintos factores citados. Los sesenta conocieron un despegue del bachillerato debido en primer término a factores socioeconómicos. Los setenta fueron testigo de una radical reordenación del sistema escolar por la Ley General de Educación, con el efecto particular de una contracción del bachillerato. Los ochenta sirvieron de escenario a una expansión del bachillerato imputable a factores académicos. Los noventa, en fin, han conocido un descenso debido a factores demográficos.

Como la población en general, también la del sistema de enseñanza puede representarse como una pirámide. Más que pirámide la figura resultante es la de un trompo o un huevo, pues preescolar constituye una base estrecha y creciente y la máxima anchura se da en la Enseñanza Obligatoria, pero la convención es usar la metáfora de la pirámide. Estas pirámides son de escalones. Pueden concebirse dos variantes, una en la que los escalones son edades y otra en que los escalones son cursos. Cuando los escalones son edades la pirámide representa el tiempo que los alumnos permanecen en el sistema, si los escalones son cursos la pirámide representa el logro escolar de los alumnos, es decir, lo lejos que éstos llegan en el sistema no importa en qué tiempo; o, por decirlo de otro modo, las carreras académicas de los alumnos.

Cuatro tipos de factores determinan los cambios en la pirámide educativa: demográficos, socioeconómicos, de ordenación y académicos. Los factores demográficos condicionan obviamente la anchura máxima de la «pirámide». Los factores socioeconómicos, como un aumento de la renta, afectan sobre todo a las familias e influyen en su demanda de estudios, sobre todo voluntarios, condicionando mucho la parte media de la pirámide. Los factores de ordenación, como la LGE o la LOGSE o la introducción de la selectividad, influyen más que nada en la forma de la pirámide, al establecer qué partes del sistema hay que terminar para acceder a otras. Factores académicos, por último, son las variaciones que los profesores introducen en los criterios previstos en la ordenación del sistema, y que facilitan o dificultan los *flujos* entre las zonas de la pirámide.

Aunque no vamos a dibujarlas, nuestra consideración se centrará en la evolución de las pirámides de logro o carrera escolar en la España de la se-

* Publicado originalmente en Mariano Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, Horsori, 1997, pp. 89-106.

gunda mitad del siglo XX. El estudio de esta evolución y de sus causas tiene un gran interés para los planificadores de la enseñanza (y en particular para sus reformadores), para los estudiosos de la relación del sistema educativo con el productivo y para los estudiantes que eligen la enseñanza como profesión. Consideraremos cuatro pirámides, coincidentes aproximadamente con cada una de las cuatro últimas décadas, en cada una de las cuales predominó uno de los factores que acabamos de enumerar.

Estas pirámides se reflejan en la tabla 1, que es una tabla muy compleja. Presenta cuatro subtablas, la primera de cifras absolutas y las otras tres de porcentajes, la segunda sobre las cohortes de edad, la tercera sobre los alumnos de bachiller tres años antes de la universidad (es decir, cuarto de bachiller elemental y primero de BUP) y la cuarta sobre alumnos de COU un año antes de primero de universidad. A su vez, cada subtabla se divide en cuatro partes, cada una de las cuales se refiere a una de las décadas o pirámides que estudiamos. Más precisamente, los años están referidos siempre a cuarto de bachillerato y primero de BUP, *que es el nivel al que se refiere directamente la división en épocas y la influencia de los factores*.

Los factores socioeconómicos y el despegue de los bachilleres en los años sesenta

Durante la primera fase del franquismo, de la guerra al plan de estabilización de 1959, crecieron lentamente tanto la enseñanza primaria como la secundaria, que, por cierto, no se concebían en la época como formando un solo cuerpo o pirámide, sino como dos enseñanzas separadas, la primaria destinada a las clases bajas, la secundaria —lo dice explícitamente la Ley de Bachillerato de 1938 y no lo modificó la de 1956— destinada a las clases medias, y divididas por el examen de ingreso en el bachillerato. Pues bien, el primer cambio fuerte en este seudo-sistema educativo, el cambio que inauguró una serie que llega hasta la actualidad, no se debió a ley ni a reforma administrativa alguna, sino a que los estudiantes de bachillerato comenzaron a crecer muy deprisa. Este crecimiento puede apreciarse en la tabla 1A, columna IV, referido a los alumnos de cuarto de bachiller.

La tabla 2 detalla la evolución. Hacia 1950 comenzaban el bachillerato aproximadamente unos 60.000 estudiantes, hacia 1955 fueron unos 100.000. Esta cifra se contiene hasta 1960 en que salta a 135.000; a partir de este año crecen hasta 390.000 en 1969, cuando la LGE suprime este bachillerato. En veinte años, los alumnos de ingreso se multiplicaron casi por ocho, a un ritmo de crecimiento medio del 10 %, y en términos relativos pasaron de ser el 10 % a ser el 62 % de la cohorte de edad correspondiente.

¿Cuáles fueron las causas de este crecimiento tan fuerte? Influyeron evidentemente factores demográficos, pues las generaciones de la posguerra fueron creciendo de tamaño, de unos 400.000 individuos hacia 1940-1941 a casi 600.000 efectivos veinte años después. Pero después de descontar estos factores, todavía queda el paso del 10 % al 62 % de las correspondientes generaciones. Influyeron también factores académicos y de ordenación. Aunque el sistema fuera el mismo, comparando los candidatos a ingreso con los efectivamente aprobados, da la impresión de que desde 1955 se estableció una especie de *numerus clausus* que aumentó mucho el porcentaje de suspensos. La restricción se alivió bruscamente en 1960 y se eliminó totalmente en 1966, año en el que se suprimió el examen de ingreso y en el que los institutos de bachillerato superaron en alumnos de 10 años a las escuelas primarias. *Pero sobre todo influyeron factores económicos*, directamente en la demanda de puestos escolares, indirectamente en la oferta. Durante todos estos años la economía creció a un ritmo anual bastante regular del 6-7 %. Sólo en dos años, 1959 y 1960, los años del plan de estabilización, el crecimiento fue negativo y puede verse que precisamente en 1959 los candidatos a ingresar en bachillerato apenas crecieron. En general, e incluido este año 1959, la elasticidad-renta del ingreso en bachillerato está entre 1,5 y 2. En cuanto a la oferta, presionado sin duda por el número de suspensos desde 1955, el Gobierno comenzó a aumentar el número de institutos de Enseñanza Media a un ritmo del 10 % a partir de 1960. Así fue como la oferta se fue adecuando a la demanda.[1]

¿Hasta dónde habría llegado ésta —la demanda— de no cambiar el sistema la LGE? Al 10 % de aumento anual toda la generación habría ingresado en bachiller en cinco o seis años; y si el crecimiento se hubiera limitado al 5 % anual, habría ocurrido lo mismo algunos años más tarde. Ahora bien, es irrealista suponer tales tasas de crecimiento cuando ya se ha alcanzado el 60 % de una generación: la elasticidad respecto al crecimiento económico ha de decrecer en algún punto. Quizá un modelo epidemiológico en el que el aumento depende tanto de los ya «contagiados» como de los que quedan por contagiar fuera adecuado. En todo caso, la LGE cambió el sistema, y aunque nunca sabremos lo que habría ocurrido si no, sí que sabemos lo que parecía que ocurriría: que todos los niños irían al bachillerato y las escuelas de primaria quedarían vacías a partir de los diez años.

La reordenación del sistema por la LGE y la contracción del BUP en los años setenta

Sustituyendo el masificado Bachillerato Elemental por el último ciclo de la EGB, obligatorio, la LGE hacía en buena parte de la necesidad virtud. La selección no comenzaría en adelante a los diez años, sino a los catorce, y los determinantes del ingreso en el (nuevo) BUP no serían ya sólo socioeconómicos, sino también académicos: se exigía superar con éxito la EGB (graduado escolar), superación que, debiendo ser certificada por los profesores, podía eventualmente depender de un examen centralizado. Además, como alternativa al bachillerato se generalizaba la FP.

1. Más indirectamente aún, la economía también determinó el crecimiento demográfico, con lo cual todo sería, en último término, resultado del crecimiento económico. La relación causal entre crecimiento de la economía y crecimiento de la demanda de enseñanza es fácil de comprender, pero difícil de demostrar. Una aproximación son los análisis de series temporales, como los realizados por Mora (Mora, 1990).

TABLA 1A. *Flujos y stocks en el sistema educativo. Cifras absolutas (en miles)*

Años	*I*	*II (−1)*	*III (−1)*	*IV*	*V (+3)*	*VI (+4)*	*VII (+4)*	*VIII (+1)*	*IX (+4)*	*X (+4)*	*XI (+9)*	*XII (+7)*
Los años sesenta: la economía												
(A) 1960-1961	491			92	26	22	36	46	113	134	11	20
(G) 1961-1962	546			106	27	22	36		126	141	12	24
1962-1963	521			113	28	23	51		141	150		23
(H) 1963-1964	497			121	30		54		154	143	14	20
1964-1965	507			133	35		61	63	176	136	17	19
1965-1966	537			146	37		68		192	124	20	17
1966-1967	541			162	45		77	(+3) (K)	213	132	21	23
1967-1968	535			188	52		86	61	238	146	27	23
(B) 1968-1969	557			200	70	58	97	(+4) (K)	270	123	31	23
1969-1970	568			232	113	91	104	48	298	123	37	29
(C) 1970-1971	607			244	149	116	108	62	324	145	40	32
(D) 1971-1972	615			262	162	116	116	76	371	171	41	36
1972-1973	618			303	172	133	115	81	395	188	43	39
1973-1974	625			360	226	175	124	84	477	208	48	37
Los años setenta: la LGE												
(E) 1974-1975				109	93	57	76	69	451	193	41	28
(F) 1975-1976	620	462	322	255	163	123	103	73	460	197	46	34
1976-1977	634	679	338	266	183	133	110	74	470	179	51	36
1977-1978	656	515	372	291	224	153	124	72	487	182	55	35
1978-1979	683	562	404	322	243	156	133	71	510	182	62	34
1979-1980	668	569	392	323	242	160	138	77	555	189	65	35
1980-1981	676	573	406	323	244	168	158	84	589	199	69	36
1981-1982	669	582	425	332	254	171	161	97	631	223	73	41
1982-1983	651	586	442	328	262	169	153	96	661	241	75	42
1983-1984	652	583	464	337	266	172	162	101	705	264	76	43
Los años ochenta: factores académicos												
1984-1985	658	593	441	352	281	183	176	106	736	291		44
(I) 1985-1986	659	615	466	378	294	200	181	121	773	320		47
1986-1987	669	633	492	398	317	215	182	134	796	345		
1987-1988	663	659	504	422	333	221	190	142	832	377		
1988-1989	671	665	510	445	346	224	212	151	875	417		
1989-1990	675	675	510	449	371	235						
Los años noventa: la demografía												
1990-1991	669	674	598	453	399							
1991-1992	643	665	501	449								
1992-1993	630	659	595	443								
(J) 1993-1994	596	638	489	438								
1994-1995	568	623										
1995-1996	538											
1996-1997	517											
1997-1998	483											
1998-1999	473											
1999-2000	444											
2000-2001	422											
2001-2002	412											

TABLA 1B. *Flujos y stocks en el sistema educativo. Porcentaje sobre población*

Años	*I*	*II (−1)*	*III (−1)*	*IV*	*V (+3)*	*VI (+4)*	*VII (+4)*	*VIII (+1)*	*IX (+4)*	*X (+4)*	*XI (+9)*	*XII (+7)*
Los años sesenta: la economía												
(A) 1960-1961	100			19	5	5	7	9	23	27	2	4
(G) 1961-1962	100			19	5	4	7		23	26	2	4
1962-1963	100			22	5	4	10		27	29		5
(H) 1963-1964	100			24	6		11		31	29	3	4
1964-1965	100			26	7		12	12	35	27	3	4
1965-1966	100			27	7		13		36	23	4	3
1966-1967	100			30	8		14	(+3) (K)	39	24	4	4
1967-1968	100			35	10		16	11	44	27	5	4
(B) 1968-1969	100			36	13	10	17	(+4) (K)	49	22	6	4
1969-1970	100			41	20	16	18	8	52	22	7	5
(C) 1970-1971	100			40	24	19	18	10	53	24	7	5
(D) 1971-1972	100			43	26	19	19	12	60	28	7	6
1972-1973	100			49	28	21	19	13	64	30	7	6
1973-1974	100			58	36	28	20	13	76	33	8	6
Los años setenta: la LGE												
(E) 1974-1975												
(F) 1975-1976	100	74	52	41	26	20	17	12	74	32	7	5
1976-1977	100	76	53	42	29	21	17	12	74	28	8	6
1977-1978	100	79	57	44	34	23	19	11	74	28	8	5
1978-1979	100	82	59	47	36	23	19	10	75	27	9	5
1979-1980	100	85	59	48	36	24	21	12	83	28	10	5
1980-1981	100	85	60	48	36	25	23	12	87	29	10	5
1981-1982	100	87	64	50	38	26	24	14	94	33	11	6
1982-1983	100	90	68	50	40	26	23	15	102	37	11	6
1983-1984	100	89	71	52	40	26	25	15	108	41	12	7
Los años ochenta: factores académicos												
1984-1985	100	90	67	54	43	28	27	16	112	44		
(I) 1985-1986	100	93	71	57	45	30	27	18	117	49		
1986-1987	100	95	73	59	47	32	27	20	119	51		
1987-1988	100	99	76	64	50	33	29	21	125	57		
1988-1989	100	99	76	66	52	33	32	22	130	62		
1989-1990	100	100	76	67	55	35						
Los años noventa: la demografía												
1990-1991	100	101	76	68	60							
1991-1992	100	103	78	70								
1992-1993	100	104	79	70								
(J) 1993-1994	100	107	82	74								

TABLA 1C. *Flujos y stocks en el sistema educativo. Porcentaje sobre alumnos cuatro años antes de la universidad (cuarto de bachiller, primero de BUP)*

	Años	*I*	*II (-1)*	*III (-1)*	*IV*	*V (+3)*	*VI (+4)*	*VII (+4)*	*VIII (+1)*	*IX (+4)*	*X (+4)*	*XI (+9)*	*XII (+7)*
	Los años sesenta: la economía												
(A)	1960-1961	534			100	28	24	39	50	122	146	12	22
(G)	1961-1962	515			100	25	21	34		119	133	11	23
	1962-1963	461			100	25	21	46		125	133		21
(H)	1963-1964	411			100	25	0	45		127	118	12	17
	1964-1965	381			100	26	0	46	48	133	102	12	15
	1965-1966	368			100	25	0	47		132	85	14	12
	1966-1967	334			100	28	0	48	(+3) (K)	132	82	13	14
	1967-1968	285			100	28	0	46	32	126	78	14	12
(B)	1968-1969	278			100	35	29	48	(+4) (K)	135	62	16	12
	1969-1970	245			100	49	39	45	21	128	53	16	13
(C)	1970-1971	249			100	61	48	44	25	133	60	17	13
(D)	1971-1972	235			100	62	44	44	29	142	65	16	14
	1972-1973	204			100	57	44	38	27	130	62	14	13
	1973-1974	174			100	63	49	35	23	133	58	13	10
	Los años setenta: la LGE												
(E)	1974-1975				100	86	52	70	64	414	177	38	25
(F)	1975-1976	243	181	126	100	64	48	40	29	181	77	18	13
	1976-1977	238	180	127	100	69	50	41	28	177	67	19	13
	1977-1978	226	177	128	100	77	53	42	25	167	63	19	12
	1978-1979	212	175	125	100	75	48	41	22	158	56	19	11
	1979-1980	207	176	121	100	75	50	43	24	172	58	20	11
	1980-1981	209	177	126	100	76	52	49	26	182	62	21	11
	1981-1982	201	175	128	100	76	51	49	29	190	67	22	12
	1982-1983	199	179	135	100	80	52	47	29	202	73	23	13
	1983-1984	193	173	138	100	79	51	48	30	209	78	23	13
	Los años ochenta: factores académicos												
	1984-1985	187	169	125	100	80	52	50	30	209	83		13
(I)	1985-1986	174	163	123	100	78	53	48	32	204	85		12
	1986-1987	168	159	124	100	80	54	46	34	200	87		
	1987-1988	157	156	119	100	79	52	45	34	197	90		
	1988-1989	151	150	115	100	78	50	48	34	197	94		
	1989-1990	150	150	113	100	83	52						
	Los años noventa: la demografía												
	1990-1991	148	149	112	100	88							

FUENTE: *Estadística de la enseñanza*, varios años.

NOTAS A LA TABLA 1

A. Los años son los de comienzo de cuarto de bachiller o primero de BUP. Cada fila es una cohorte ideal, es decir, como si los cursos se pasaran sin retrasos.
B. Supresión de la prueba de madurez.
C. Supresión de la reválida de cuarto de bachiller y de la selectividad en los primeros cursos de facultades y ETS.
D. Vuelven las pruebas de madurez (acceso a la universidad).
E. Cohorte de repetidores por haber aumentado un año el bachillerato.
F. Primera generación que cursa EGB y BUP (según Ley de 1970).
G. Supresión del examen de ingreso en las ETS.
H. Supresión del examen de ingreso en las Escuelas Técnicas de Grado Medio.
I. Primero de BUP y mitad de primero de reforma de las EEMM y de tercero de ESO (desde 1993).
J. Octavo de EGB y segundo de ESO. Todos los de segundo de ESO se dan como graduados.
K. Cifras bajo (+3) y bajo (+4): Alumnos de primero de EU tres y cuatro años después de cuarto de bachiller-primero de BUP, por la exigencia de bachiller superior (1968) y COU (1970) para acceder a las EU.

TABLA 1D. *Flujos y stocks en el sistema educativo. Porcentaje sobre alumnos de COU*

	Años	*I*	*II (-1)*	*III (-1)*	*IV*	*V (+3)*	*VI (+4)*	*VII (+4)*	*VIII (+1)*	*IX (+4)*	*X (+4)*	*XI (+9)*	*XII (+7)*
	Los años sesenta: la economía												
(A)	1960-1961				352	100	84	138	177	432	514	42	78
(G)	1961-1962				393	100	81	133		466	521	45	90
	1962-1963				402	100	81	183		503	533	0	84
(H)	1963-1964				402	100		181		512	476	47	68
	1964-1965				381	100		176	181	505	389	48	56
	1965-1966				396	100		184		521	335	54	47
	1966-1967				363	100		173	(+3) (K)	478	297	47	51
	1967-1968				362	100		166	117	458	281	51	45
(B)	1968-1969				285	100	83	138	(+4) (K)	385	175	45	33
	1969-1970				206	100	81	92	43	264	109	33	26
(C)	1970-1971				164	100	78	73	41	218	98	27	22
(D)	1971-1972				162	100	72	72	47	230	106	25	22
	1972-1973				176	100	77	67	47	230	110	25	23
	1973-1974				159	100	77	55	37	211	92	21	16
	Los años setenta: la LGE												
(E)	1974-1975				117	100	61	81	74	206	206	44	29
(F)	1975-1976				156	100	76	63	45	121	121	28	21
	1976-1977				145	100	73	60	40	98	98	28	20
	1977-1978				130	100	68	55	32	81	81	25	16
	1978-1979				132	100	64	55	29	75	75	26	14
	1979-1980				135	100	66	57	32	78	78	27	15
	1980-1981				132	100	69	65	35	82	82	28	15
	1981-1982				131	100	67	64	38	88	88	29	16
	1982-1983				125	100	65	58	37	92	92	29	16
	1983-1984				126	100	65	61	38	99	99	29	16
	Los años ochenta: factores académicos												
	1984-1985				125	100	65	63	38	104	104		16
(I)	1985-1986				129	100	68	62	41	109	109		16
	1986-1987				126	100	68	57	42	109	109		
	1987-1988				126	100	66	57	42	113	113		
	1988-1989				128	100	65	61	43	120	120		
	1989-1990				121	100	63						

NOTA: Bajo cada columna están los años ideales de distancia a cuarto de bachiller-primero de BUP.

LEYENDA DE LAS COLUMNAS

I. Población total de 13 años (de 14 desde 1975). Censo 1970, censo 1981, ID.
II. Alumnos matriculados en octavo de EGB (a partir de la LGE).
III. Graduados escolares (a partir de la LGE).
IV. Estudiantes de bachillerato a cuatro cursos del ingreso en la universidad (cuarto de bachillerato elemental antiguo, primero de BUP).
V. Estudiantes de PREU, COU o año anterior a la universidad.
VI. Aprobados en COU (no están los mayores de 25 años).
VII. Total de estudiantes matriculados en primero de facultades y ETS.
VIII. Total de estudiantes matriculados en primero de Escuelas Universitarias (desde *c*. 1987, incluye graduados sociales y trabajadores sociales).
IX. Total de estudiantes matriculados en facultades y ETS.
X. Total de estudiantes en EGM y EU (incluye ingreso e iniciación en las ETGM).
XI. Graduados en facultades y ETS.
XII. Graduados en EGM y Escuelas Universitarias.

TABLA 2. *La evolución del Bachillerato Elemental, 1949-1974*

Años	*I*	*II*	*III*	*III/I*
1949	491.000	54.000	52.000	10,6
1950	398.000	62.000	58.000	14,6
1951	415.000	67.000	62.000	14,9
1952	477.000	72.000	68.000	14,3
1953	478.000	82.000	76.000	15,9
1954	501.000	91.000	83.000	16,6
1955	478.000	104.000	100.000	20,9
1956	491.000	125.000	97.000	19,8
1957	546.000	130.000	100.000	18,3
1958	521.000	144.000	102.000	19,6
1959	497.000	146.000	112.000	22,5
1960	507.000	159.000	135.000	26,6
1961	537.000	173.000	160.000	29,8
1962	541.000	188.000	176.000	32,5
1963	535.000	214.000	192.000	35,9
1964	557.000	236.000	214.000	38,4
1965	568.000	269.000	242.000	42,6
1966	607.000	245.000	318.000	52,4
1967	616.000	(Suprimido)	329.000	53,4
1968	611.000		356.000	58,3
1969	627.000		390.000	62,2
1970	618.000		429.000-409.000 (A)	69,0-66,0 (B)
1971	621.000		472.000-430.000	76,0-69,0
1972	633.000		519.000-451.000	82,0-71,0
1973	657.000		571.000-474.000	87,0-72,0
1974	639.000		628.000-498.000	98,0-78,0

LEYENDA
Años: Los de ingreso.
I. Población de diez años.
II. Candidatos a ingreso al bachillerato.
III. Aprobados (desde 1967, alumnos de 1.º).
NOTAS: A) Crecimiento del 10 %-5 %; B) Porcentajes con crecimiento del 10 %-5 %.

La LGE cambió así la forma de la pirámide. ¿Cuál fue su efecto sobre el tamaño del bachillerato? Creo que para estimarlo se debe comparar cuarto de Bachillerato Elemental con primero de BUP, en razón de que son los dos cursos más próximos que *a*) son voluntarios, *b*) son funcionalmente equivalentes, en el sentido de que son necesarios para todos los estudios posteriores (antiguas Escuelas de Grado Medio, luego Escuelas Universitarias y Facultades y ETS) [2] y *c*) están ambos a cuatro años de la universidad. Si así se hace, puede verse en la tabla 1A que, después del «curso hueco» resultante de aumentar un año

2. Primero de BUP es el «noveno» curso, correspondiente a los quince años. Cronológicamente se corresponde con quinto de los antiguos bachilleres. Pero funcionalmente son muy distintos, pues el antiguo quinto de bachiller no era necesario para acceder a las estudios de grado medio, mientras que sin BUP no se puede entrar en las Escuelas Universitarias. Además, como resultado de que tras la LGE se necesita un año más de estudios para acceder a la universidad, primero de BUP está a un año más de ésta.

el tiempo de llegada a la universidad, el número de alumnos de primero de BUP tardó unos diez años (hasta 1984-1985) en igualar el número de los alumnos de cuarto de bachiller. No puede decirse, por tanto, que la LGE originara un acceso masivo al Bachillerato, como frecuentemente se ha hecho (Enguita, 1990: 76-77); lo que realmente originó fue una *contracción* de este acceso.

En cambio, la LGE sí que aumentó el número de los que llegaban al final del bachillerato. Pero la causa no fue la novedad del BUP, sino la exigencia del COU en las Escuelas Universitarias. Que ésta es la causa se aprecia porque la proporción de alumnos de cuarto de bachiller que llega a COU, que estaba en torno al 26 % antes de la LGE, comienza a crecer y llega al 62, 8 % en la última promoción de bachilleres elementales (tabla 1C). Por eso quizá la contracción fue menor en COU, cuya proporción sobre primero se eleva hasta *c*. 75 %, de tal modo que la recuperación de este curso tardó sólo cuatro años. Ahora bien, si se comparan los alumnos aprobados en COU en vez de los matriculados, también se tardaron diez años en la recuperación: hasta 1988-1989 no se superaron los 175.000 aprobados en COU de 1977-1978 (tabla 1A). Se trata, como vamos a ver, de un efecto de la selectividad sobre la severidad del COU.

¿Cuáles fueron los efectos de la LGE sobre la parte superior de la pirámide, correspondiente a la universidad? Hemos de tener en cuenta que inmediatamente el efecto se produjo a través de la supresión de la selectividad y de la exigencia de COU para las Escuelas Universitarias a los bachilleres antiguos, y sólo desde 1979-1980, que es cuando ingresan en la universidad los primeros alumnos de BUP, sobre éstos. Vamos a ver por separado ambos efectos. Antes de la LGE llegaban a lo que entonces era universidad (facultades y escuelas técnicas superiores) aproximadamente el 45-46 % de los alumnos de bachiller cuatro años antes (cuarto de BE), tras superar dos reválidas y la llamada prueba de madurez (tabla 1C). Cuando la LGE suprimió la prueba de madurez, la tasa se elevó al 48 % y hubo en primero 97.000 alumnos.[3] Esto ocurrió en el curso 1972-1973, cuando estaban llegando a la universidad los 214.000 alumnos que habían comenzado bachillerato en 1964. Estaban por llegar los supervivientes de los 390.000 que lo habían comenzado el último año, 1969, que con la tasa «antigua» habrían supuesto 162.000 alumnos y con la «nueva» 176.000 (tabla 1A). Es decir, *con prueba de madurez, sin LGE, la expansión del bachillerato en los sesenta también habría «masificado» la universidad en los setenta*. Si en vez de esas cifras, los que efectivamente ingresaron fueron 124.500 (una tasa de supervivencia del 34 % desde el bachiller cuatro años antes, en vez del 45 % o el 48 %), es decir, si los alumnos de primero de facultades y escuelas técnicas no se doblaron en siete años como los de bachiller, sino que crecieron sólo un 50 %, ello se debió a la reintroducción de la selectividad por el Ministerio Martínez Esteruelas. Seguramente fue también efecto de esta prueba la disminución de los aprobados en COU en los años siguientes.

En suma, el crecimiento de la universidad en los setenta es consecuencia

3. Hablamos de alumnos de primero, no de alumnos de nuevo ingreso. Desgraciadamente, la estadística no separó los alumnos de nuevo ingreso hasta la «promoción hueca» que ingresó en 1978-1979.

del crecimiento del bachiller en los sesenta, y tiene, como éste, raíces socioeconómicas y poco que ver con la LGE. Puede asegurarse que sin la supresión de la selectividad por la LGE, tanto el problema («masificación») como la reacción ministerial («selectividad») habrían sido los mismos. Lo único nuevo fue la crítica, que aprovechó la contradicción de la selectividad con el espíritu de la LGE. Podemos, pues, declarar a la LGE totalmente inocente de los avatares del ingreso de los bachilleres en facultades y escuelas técnicas superiores durante los setenta.[4]

La LGE sí tuvo, en cambio, efecto inmediato sobre las escuelas universitarias: frenó directamente el ingreso en ellas, y contrajo durante algunos años ingresos y alumnado. Antes de 1968 se ingresaba con el bachiller elemental. En este año, una reordenación aislada exigió el bachiller superior. Tras la LGE de 1970 se necesita BUP y COU. En total, cuatro años más, y cuatro «cursos semihuecos» en unos pocos años, con el consiguiente estancamiento de los efectivos: la cifra de alumnos de primero y totales de 1966-1967 no volvió a ser alcanzada hasta 1974-1975.

Estando ya consolidada la selectividad y la exigencia de COU para las EU, ¿qué ocurrió cuando los primeros alumnos de BUP llegaron a la universidad a partir de 1979-1980? Si nos limitamos a los cinco primeros años, esto es, hasta 1984-1985, la respuesta más adecuada es: la contracción de BUP se transmitió a la universidad. En términos absolutos, durante los primeros cinco años, hasta 1983, los ingresos no superaron los de la última promoción de bachilleres elementales (tabla 1A). En términos relativos, si seguimos con los alumnos de bachiller cuatro años antes de la universidad como base (tabla 1C) los aprobados en COU pasaron del 48,5 % en 1977 al 49,6 % en 1983, los de primero de facultades y ETS de 44,5 % en 1974 a 42,7 % en 1983, los de primero de EU de 25,2 % en 1974 a 24 % en 1983. Sólo cuando llegó a la Universidad la sexta promoción de BUP, en 1984, estos porcentajes subieron al 49 % y 26,2 %, respectivamente, para mantenerse con oscilaciones en estos niveles (pese a que los aprobados en COU varían muy poco). Es difícil decir a qué se debió este aumento, pero parece claro que no al BUP, que permaneció el mismo.

¿Y qué ocurrió cuando todos estos alumnos comenzaron a terminar, cinco y tres años después, es decir, entre 1983 y 1990? Entre los de bachiller antiguo, los cambios en la entrada se reflejan mitigados en la salida. Tomando la base habitual para los porcentajes (tabla 1C), la supresión de la selectividad aumentó los licenciados de *c.* 14 % a *c.* 16 %, y su reintroducción los redujo de nuevo a *c.* 14 %. Pero desde que se requirió el bachillerato superior para ingresar en las luego escuelas universitarias, el % de diplomados se redujo drásticamente, terminando diplomaturas *c.* 12 % de los bachilleres antiguos. Pues bien, los alumnos con BUP que acaban se elevan claramente en facultades y ETS hasta *c.* 19 %, pero en diplomaturas se mantienen al nivel anterior e incluso disminuyen. Se puede ser optimista y pensar que hay un aumento de éxito debido a la mayor calidad del BUP, pero parece más realista buscar las causas de los escasos cambios en la propia universidad.

4. No faltaron quienes cometieron el anacronismo literal de atribuir a la LGE el aumento y la mala preparación de los universitarios ¡en 1979!

Para completar el panorama tenemos que referirnos al efecto de la LGE sobre la FP, rama en la cual los alumnos sí crecieron enormemente, a consecuencia en buena parte de la inauguración de la rama administrativa, que amplio la FP a las mujeres (cuya presencia era casi nula antes).

En suma, *únicamente en FP provocó la LGE de 1970 el gran aumento de la escolaridad que se le suele atribuir. En bachillerato frenó bastante el acceso, aunque al incorporar las EU a la universidad ampliara el número de alumnos de bachiller superior y COU. En la universidad contrajo el crecimiento por tres razones: por la contracción de los bachilleres, por el aumento de los cursos necesarios para el acceso (sobre todo en las EU) y, cierto que contra su espíritu, por la reintroducción de las pruebas de «selectividad». La influencia del nuevo BUP —el verdadero cambio de la LGE— sobre la universidad puede considerarse nula.*

Los factores académicos y la expansión del BUP en los ochenta

Acabamos de ver cómo las tasas de paso entre el bachillerato y las facultades y ETS mantuvieron una gran estabilidad pese a la LGE, siendo sensibles sólo a los cambios en la selectividad, y que con la LGE aumentó la FP y se contrajo el BUP. La tabla 3 (dividida en tres partes, que se corresponden con las tres últimas de la tabla 1) muestra cómo esta contracción se debió a los nuevos requisitos académicos (graduado escolar) para comenzar BUP. Tan pronto como el paso a BUP dependió de las decisiones de los profesores sobre la promoción de los alumnos entre los cursos de EGB, los tránsitos se produjeron con gran regularidad: alrededor de un 87 % de los alumnos pasaban de sexto a séptimo, la misma proporción de séptimo a octavo; por su parte, los graduados eran aproximadamente el 70 % de los matriculados en octavo, pasando a BUP el 80 % de éstos (3B, parte alta). En los tres o cuatro primeros años crecieron las tasas de cuarto a quinto y de quinto a sexto porque los repetidores se concentraron en este curso, y por eso crecieron los graduados y los alumnos de BUP. Después no sólo las tasas de paso, sino hasta el número absoluto de alumnos de sexto parecía haberse estabilizado, y con él el de alumnos de primero de BUP (tabla 3A, parte alta).

Pues bien, estos mismos requisitos académicos que contrajeron el ingreso a BUP en los setenta, lo ampliaron luego durante los ochenta.

Proyectando al futuro tasas tan estables me atreví hacia 1980 a predecir que los alumnos universitarios crecerían poco o nada (Arango y Carabaña, 1981) y dos años más tarde no encontramos motivo para variar las proyecciones (Carabaña y Arango, 1983). Cierto que subrayamos que esta combinación de decisiones de tipo académico y administrativo «también podía haber dado lugar a variaciones importantes» (Carabaña y Arango, 1983, 73), pero no vimos motivos por los cuales dichas variaciones fueran a producirse. Sin embargo, las variaciones se produjeron y nuestras proyecciones erraron a la baja. Aproximadamente a partir de 1983 cada uno de los tres tránsitos entre sexto y el título de graduado escolar subió en al menos cinco puntos, siendo la variación más notable el aumento en seis puntos porcen-

TABLA 3. *Alumnos matriculados en los cinco cursos de EGB, alumnos que terminan con el título de graduado escolar y alumnos matriculados en primero de BUP*

A. *Absolutos*

Año	Cursos						
	Cuarto (-5)	*Quinto (-4)*	*Sexto (-3)*	*Séptimo (-2)*	*Octavo (-1)*	*Graduado (-1)*	*1.º BUP*
Los años setenta: la LGE							
1975-1976	706.500	681.800	597.000	529.300	461.700	322.300	255.100
1976-1977	697.700	651.400	618.100	541.900	479.500	337.200	266.200
1977-1978	711.600	695.600	665.500	588.400	515.400	372.300	291.100
1978-1979	765.000	747.900	752.300	647.800	562.200	403.700	322.400
1979-1980	727.700	728.200	757.300	657.900	568.700	392.400	323.000
1080-1981	715.400	718.300	757.600	658.600	573.100	405.600	323.100
1981-1982	720.600	719.400	757.800	667.600	581.800	424.700	332.000
1982-1983	714.900	718.200	757.000	667.300	585.800	442.100	327.500
1983-1984	708.400	714.000	741.000	666.500	583.100	463.800	337.200
Los años ochenta: factores académicos							
1984-1985	707.000	710.000	743.700	666.500	593.300	441.200	352.000
1985-1986	707.000	716.100	750.000	679.700	614.900	466.500	378.000
1986-1987	714.500	722.000	752.300	690.400	633.400	492.000	398.000
1987-1988	713.800	745.500	765.900	703.200	658.700	503.700	421.800
1988-1989	710.700	754.100	773.700	722.100	665.200	510.000	444.400
1989-1990	708.000	754.300	781.700	719.500	674.900	509.600	449.200
Los años noventa: la demografía							
1990-1991	699.000	755.600	766.800	718.300	674.000	507.700	452.900
1991-1992	667.200	731.000	753.400	706.500	664.800	500.700	449.300
1992-1993	663.600	715.900	738.600	693.200	659.100	495.300	443.400
1993-1994	629.900	681.200	703.800	660.600	637.800	489.400	438.400
1994-1995	604.900	652.700	671.200	640.500	623.500		
1995-1996	574.800	615.300	640.900	615.900			
1996-1997	540.600	585.00	606.500				
1997-1998	516.100	551.700					
1998-1999	498.300						

B. *Tasas de tránsito de un momento a otro*

Años	Cursos						
	Cuarto (-5)	*Quinto (-4)*	*Sexto (-3)*	*Séptimo (-2)*	*Octavo (-1)*	*Graduado (-1)*	*1.º BUP*
Los años setenta: la LGE							
1975-1976	706.500	96,5	87,6	88,7	87,2	69,8	79,1
1976-1977	697.700	93,4	94,9	87,7	88,5	70,3	78,9
1977-1978	711.600	97,8	95,7	88,4	87,6	72,2	78,2
1978-1979	765.000	97,8	100,6	86,1	86,8	71,8	79,9
1979-1980	727.700	100,1	104,0	86,9	86,4	69,0	82,3
1080-1981	715.400	100,4	105,5	86,9	87,0	70,8	79,7
1981-1982	720.600	99,8	105,3	88,1	87,1	73,0	78,2
1982-1983	714.900	100,5	105,4	88,2	87,8	75,5	74,1
1983-1984	708.400	100,8	103,8	89,9	87,5	79,5	72,7
Los años ochenta: factores académicos							
1984-1985	707.000	100,4	104,7	89,6	89,0	74,4	79,8
1985-1986	707.000	101,3	104,7	90,6	90,5	75,9	81,0
1986-1987	714.500	101,0	104,2	91,8	91,7	77,7	80,9
1987-1988	713.800	104,4	102,7	91,8	93,7	76,5	83,7
1988-1989	710.700	106,1	102,6	93,3	92,1	76,7	87,1
1989-1990	708.000	106,5	103,6	92,0	93,8	75,5	88,1
Los años noventa: la demografía							
1990-1991	699.000	108,1	101,5	93,7	93,8	75,3	89,2
1991-1992	667.200	109,6	103,1	93,8	94,1	75,3	89,7
1992-1993	663.600	107,9	103,2	93,9	95,1	75,1	89,5
1993-1994	629.900	108,1	103,3	93,9	96,5	76,7	89,6
1994-1995	604.900	107,9	102,8	95,4	97,3		
1995-1996	574.800	107,0	104,2	96,1			
1996-1997	540.600	108,2	103,7				
1997-1998	516.100	106,9					

NOTAS: Desde 1986-1987, 1.º de BUP más mitad de los alumnos de reforma de EEMM o 3.º de ESO. Desde 1992-1993, 7.º de EGB más 1.º de ESO, 8.º de EGB más 2.º de ESO. El curso es el de primero de BUP.

FUENTE: *MEC, Estadística de la Enseñanza en España*, varios años.

tuales de los graduados escolares (tabla 3B, parte central). Esta tremenda disminución del «fracaso escolar» puede interpretarse, bien como evidencia de un aumento en la calidad de la enseñanza, bien como resultado de un cambio en las pautas de calificación de los profesores. En cualquier caso, no puede hablarse, como se ha hecho, de una «producción en masa» del fracaso escolar por parte del sistema educativo (Enguita, 1990: 72), sino de una muy considerable reducción del mismo. Como puede verse en la tabla 1B, al comienzo de la EGB no llegaban a octavo el 25 % de los miembros de cada generación, en 1982 todavía faltaban alrededor de un 10 %, hacia 1989 los dos guarismos se igualaron y hacia 1994 el número de alumnos de octavo de EGB superaba en un 7 % a los efectivos de las cohortes de edad correspondientes. *Desde su inicio, por tanto, el fracaso escolar en la EGB fue disminuyendo, en los setenta entre los cursos cuarto a sexto, en los ochenta en la segunda etapa —luego tercer ciclo.*

La «pirámide» se hizo cada vez más «prisma» en esta parte básica, y ello sin que mediaran cambios administrativos y, por lo menos hasta 1985, en medio de una fuerte crisis económica. El aumento se transmitió al bachillerato y a la universidad. Hubo sin embargo otros factores. Entre 1984 y 1990, los graduados escolares crecieron en un 15 %, primero de BUP en un 28 %. La diferencia se debe a que el porcentaje de graduados que ingresan en BUP, precisamente el que depende menos de factores académicos que económicos, que no subió e incluso descendió hasta 1983, pasó del 72,7 % en este su momento más bajo a casi 90 % en muy pocos años. Sabemos ya que en 1994 los que terminaron COU fueron 36 % más numerosos que en 1988, y que en 1992 la diferencia con 1988 fue del 20 % en facultades y ETS, del 42 % en EU y del 28 % en su conjunto (tabla 1A). Estas diferencias aproximadamente constantes reflejan que las tasas de tránsito (tabla 1C) cambiaron poco (excepto en 1993-1994 la de primero a COU). En suma, *la «masificación» actual de la universidad, la de los años noventa, se gestó básicamente en el descenso del fracaso escolar en los ochenta, por motivos académicos*, y en menor parte por un aumento de la preferencia por el BUP tras 1985 que quizá tenga motivos económicos.[5]

Los factores demográficos y el descenso de los noventa

Hacia 1982 grandes descensos de la natalidad habían tenido ya lugar en los últimos años. Al tratar del tema, aunque por un lado decíamos que «cualquier predicción acerca del curso de las actuales tendencias de la fecundidad

5. Estos tránsitos merecen un análisis más detallado, como el que hizo Muñoz Vitoria (1992). Vayan aquí algunas indicaciones. La variación más importante es la ya aludida de 1983-1984. Luego los porcentajes de alumnos de primero en facultades y ETS se mantienen, y los de EU suben (tabla 1C). Sobre esto último, es importante tener en cuenta que aproximadamente a partir de 1987 entre los alumnos de EU se cuentan los de las Escuelas de Trabajo Social, Relaciones Laborales y Graduados Sociales, que antes no se incluían por no ser escuelas universitarias. En 1992-1993 estos alumnos fueron unos 65.000, con lo que el número de alumnos de EU se exagera en *c.* 15 %.

en el próximo futuro... es, en el mejor de los casos, azarosa a la luz de la marcada volatilidad demostrada por esta variable», por otra parte no lográbamos imaginar que la tendencia descendente estaba muy lejos de haber tocado fondo: los nacimientos habían descendido de 670.000 en 1974 a *c.* 507.000 en 1982, es decir, un 25 %. No parecía posible que descendieran mucho más, pero siguieron descendiendo. Como puede verse en la tabla 1A, columna 1, los que tendrán 14 años en el año 2001 eran aproximadamente unos 411.000 en el Censo de 1991, y sólo 12 años antes eran 675.000: un descenso del 40 %.

La forma más simple de despachar las consecuencias de este descenso demográfico para la pirámide educativa consiste en aceptar una cláusula de *ceteris paribus*: se producirán descensos proporcionales a los de la población en todos los niveles del sistema. Utilizando la tabla 1C, sería fácil extrapolar las cifras absolutas de la tabla 1A con las tasas de paso actuales, que por lo menos desde primero de BUP a universidad se parecen mucho a las pasadas.

Aparte del riesgo de equivocarse, el ejercicio es difícil por los cambios del sistema. Desde 1986, las cifras de primero de BUP que aparecen en la tabla 1A tenían que incluir a los estudiantes de primero de Reforma y desde 1993 a los de tercero de ESO. He optado por añadir la mitad de estos alumnos a la cifra de alumnos reales de primero de BUP, pero evidentemente es una estimación arbitraria y además primero de BUP ha quedado extinto en 1998-1999. La forma adecuada de tratar el descenso demográfico sería estudiar sus *interacciones* con la ordenación del sistema. La cuestión principal es a mi entender cómo se resuelve el choque entre la tendencia a la expansión que es inherente a los sistemas educativos de las sociedades occidentales y la contracción a que lleva el descenso de la natalidad.

El descenso de la natalidad otorga al sistema educativo muchas características típicas de una *industria en contracción*. A medida que las generaciones poco numerosas llegan a los diferentes niveles, éstos se encuentran con excesos de mano de obra y de capacidad instalada, así como con costes unitarios crecientes. Cabría esperar que la reacción del sistema educativo fuera la típica de cualquier industria en esta situación. A saber, reducción de mano de obra, abandono de instalaciones y equipos obsoletos, concentración de esfuerzos en las más modernas y elevación de la productividad para disminuir los costes unitarios. También es parte de estas estrategias la apertura de nuevos mercados, es decir, la ampliación de la demanda (Briault, 1981).

Sin embargo, del sistema educativo sólo cabe esperar este último tipo de estrategias, las expansivas. Pues más todavía que en cualquier otra industria, las políticas de ajuste encuentran en la enseñanza fuertes resistencias en los intereses creados de los diversos sectores, todos ellos provistos de sólidas defensas ideológicas. Si se pasa revista uno a uno a los agentes y sectores involucrados en la enseñanza, puede que en realidad sea el Ministerio de Hacienda el único que vea con buenos ojos la reconversión al ahorro del sistema educativo. Los demás sectores ven en la contracción de la demanda una oportunidad no para ahorrar, sino en primer lugar para ampliar la escolarización (abrir nuevos mercados) y en segundo lugar para mejorar la calidad de la enseñanza (es decir, aumentar el gasto por unidad de producto). Tanto el carácter de servicio publico como el atractivo de la idea de que todo aumento

de los costes unitarios significa un aumento de la calidad hacen muy difícil justificar una disminución de presupuesto (Carabaña, 1991).

El problema que realmente plantea la contracción de la demanda, por tanto, es el de cómo reaccionar contra ella minimizando los conflictos que la disminución de centros originaría con padres, empresarios privados y profesores. Las estrategias posibles, desde luego, no son las mismas para todos los niveles educativos. En otro lugar (Arango y Carabaña, 1986) se ha hecho un intento de analizar estas estrategias, que ahora habría que adaptar a las exigencias de la nueva ordenación de la LOGSE. Las opciones son claras en primaria: expansión del preescolar y disminución de las ratios alumno-profesor, pese a lo cual el sistema no podrá acoger muchos maestros en los próximos años.

En Enseñanzas Medias, la ESO implica un aumento de dos cursos, obliga a la escolarización completa en los otros dos y permite esperar un cierto crecimiento en BUP y FP, aunque sea difícil predecir la magnitud y más aún la distribución entre las dos ramas. Todo ello más que compensará la disminución de las generaciones, de modo que aun cuando parte de los alumnos del primer ciclo sigan en las aulas que ahora son de EGB y atendidos por maestros, no bastarán los recursos disponibles en las actuales Enseñanzas Medias y liberados por el descenso de la natalidad para alcanzar los objetivos de escolarización total planteados por la LOGSE.

En cuanto a la universidad, creo que lo más sensato es apostar por la estabilidad de las tasas de paso, lo que sólo sirve como base de la predicción hasta el año 2000. A partir de este momento, todo depende de los alumnos del futuro bachillerato. La experiencia de la LGE que acabamos de ver invita a pensar en una contracción inicial y una progresiva disminución del fracaso después, pero también aconseja ser muy prudentes. En 1992-1993 había en primero de universidad el equivalente al 54 % de la generación más grande de la historia de España (si bien los nuevos ingresados eran sólo el 42 %). Incluso si la LOGSE no produjera contracción, sino expansión, y que llegaran a estar en primero de universidad el 70 % de la generación que en 1993-1994 estaban en primero de BUP, hacia el año 2005 habría 400.000 × 0,70 = 280.000 alumnos, frente a los 350.000 de 1992-1993.

Es decir, la contracción de la universidad parece difícilmente evitable[6] y la estrategia política más prudente parecería la de aguantar como se pudiera los pocos años de alumnos muy numerosos que quedan y esperar a poder aplicar los recursos actuales para un aumento de la calidad de la enseñanza universitaria en cuanto éstos disminuyeran. Claro que esta estrategia de «túnel» es peligrosa si fallan las predicciones, como muestra el caso de Alemania, cuya Conferencia de Ministros de Educación infraestimó el crecimiento del bachillerato y congeló las inversiones en espera del efecto de la caída de la natalidad (Köhler y Naumann, 1992).

6. Mora (1996) saca otra conclusión de las mismas premisas: «En el futuro próximo no se prevén cambios significativos en las políticas de acceso ni en las tendencias económicas y sociales. Por tanto, se espera una mayor demanda de educación superior, pero, por otro lado, el decremento en las tasas de nacimientos es tan fuerte en España que probablemente compensará el crecimiento de la demanda. Por consiguiente, el número de estudiantes de enseñanza superior podría estar alcanzando un máximo y probablemente se estabilizará en los próximos años» (Mora, 1996:353).

En suma, durante la década de los noventa el descenso demográfico ha ido e irá estrechando en general la pirámide educativa, lo que en Primaria ha dado lugar, con la ayuda de la LOGSE, a un aumento del preescolar y una disminución de las ratios, en Medias será en buena parte contrarrestado por la LOGSE y puede que hasta exija aumento de efectivos y en la universidad, con un efecto incierto, probablemente neutro, de la LOGSE sólo en parte podrá ser compensado por el aumento de la tasa de acceso.

Coda: sobre el método

He acabado este ensayo sobre la pirámide educativa haciendo proyecciones con el mismo método que produjo errores en 1983. Se trató de errores considerables, pues se predijo que los alumnos no crecerían y han crecido muchísimo. Ya en la generación que empezó BUP en 1983-1984, la infraestimación fue del 1 % en este curso, de 10 % en primero de facultades y ETS en 1987-1988, de 14 % en los titulados en 1992. Cinco años después, en la generación que comenzó BUP en 1988-1989, la infraestimación en primero de BUP fue de 23 % y en primero de facultades y ETS en 1992-1993 del 30 % (no sabemos aún de cuánto será cuando acaben en 1997). Peores aún fueron las estimaciones del número total de alumnos: en 1987-1988 hubo en facultades y ETS un 23 % más alumnos de los predichos; en 1992-1993, 51 % más.

Ahora bien, creo que el error de estas previsiones no se debió al método, que es sustancialmente correcto, sino a fallos en su aplicación. Como ya se ha dicho, fueron descuidadas las transiciones entre sexto de EGB y graduado escolar (a la transición entre graduados y bachilleres le previmos un margen del 25 %: Carabaña y Arango, 1983: 75), causa de la mayor parte del fallo. Y acabamos de ver que los alumnos totales han crecido mucho más que las entradas y las salidas, por razones poco claras. Otros autores, como Moreno y de Miguel (1979), llegaron a predicciones globales más acertadas: cifraron en más de un millón el número de universitarios para finales de la década de los ochenta si no se congelaba su número mediante políticas de *numerus clausus* y nos hemos acercado mucho a ellas sólo en facultades y ETS incluso con políticas parciales de ese tipo. Podría parecer cuando menos obstinado calificar de malo el método que produjo buenas predicciones y de correcto el que las produjo malas. Pero creo pese a todo que es mal método extrapolar al futuro las tasas de crecimiento del pasado, que es lo que Moreno y De Miguel hicieron. Creo más correcto suponer que lo que ocurre en un momento determinado en el sistema educativo depende, en primer lugar, de lo que ocurriera con los mismos sujetos en niveles educativos anteriores y que el número de alumnos en un curso determinado no depende del número de alumnos en el mismo curso del año anterior, sino *en un curso menos* del año anterior. De esta manera la «pirámide» queda caracterizado más por el flujo de alumnos que procesa que por el *stock* acumulado en cualquiera de sus niveles. Estudios posteriores, como el de Muñoz Vitoria (1992), que ha examinado en detalle las transiciones en torno a la selectividad, avalan este punto de vista.

Bibliografía

Arango, J. y Carabaña, J. (1981), «Demography and Higher Education in Spain: Does Demography Matter?», en *European Journal of Education*, 16 (3-4), pp. 307-324.

— (1986), «Implicaciones del descenso de la natalidad sobre el sistema educativo. Una aproximación al caso español», en Alberto Olano (comp.), *Tendencias demográficas y planificación económica*, Madrid, Ministerio de Economía y Hacienda.

Briault, E. (1981), «Education in Britain - a Contracting Industry?, *European Journal of Education*, 16 (3-4), pp. 357-365.

Carabaña, J. (1991), «El gasto público en enseñanza y sus justificaciones», en Varios Autores, *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, Madrid, CIDE-UCM, pp. 33-78.

Carabaña, J. y Arango, J. (1983), «La demanda de educación universitaria en España 1960-2000», *REIS*, 24, pp. 47-88.

Fernández Enguita, M. (1990), *La escuela a examen*, EUDEMA, 1990.

Köhler, H. y Naumann, J. (1992), «Zur Konjunkturwende der Bildungspolitik in der alten und neuen Bundesrepublik», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 44, 1, pp. 116-123.

Miguel, A. de y Martín Moreno, J. (1979), *La Universidad, fábrica de parados*, Vicens Vives, Barcelona.

Mora, J. G. (1990), *La demanda de Educación Superior*, Madrid, Consejo de Universidades.

— (1996), «The Demand for Higher Education in Spain», *European Journal of Education*, 31 (3), pp. 341-354.

Muñoz Victoria, F. (1992), *Un estudio histórico de la selectividad*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Texto 46

UNA REFORMA EDUCATIVA PARA LAS NUEVAS CLASES MEDIAS*

por Julia Varela

Ningún sistema de enseñanza o modo de educación es simplemente natural, sino que corresponde a un tipo de cultura, y por tanto a algún grupo social, y se distingue y desmarca de otros. El vuelco que supone la LOGSE hacia códigos pedagógicos y psicológicos renovados, en los que el cómo *sustituye al* qué *como centro del pensamiento educativo, su énfasis en la creatividad, la comunicación, la expresividad, la capacidad de relación, la afectividad, etc., responde al modelo educativo propio no de toda la sociedad, de todos los grupos sociales, sino de uno particular. Concretamente, al modo de ser y a las necesidades de las nuevas clases medias funcionales, en particular las que se instalan en las nuevas profesiones terciarias. Supone la generalización al conjunto del sistema de enseñanza de formas pedagógicas que antes tuvieron su escenario en las escuelas privadas de elite a que acudían los hijos de estos grupos. Sin embargo, su aplicación en la escuela pública, con un alumnado y un medio socialmente heterogéneos y menos recursos, va a ser problemático. Entre otras cosas, desdibujará el papel del profesor en favor de la figura de una especie de monitor cultural y favorecerá su división y jerarquización internas.*

En algunos de mis trabajos he intentado poner en cuestión la pretendida «naturalidad» de «la escuela», así como mostrar que la educación obligatoria es algo reciente que se impuso en nuestro país a comienzos del presente siglo, en el momento en que se aprobaron las leyes que regulaban el trabajo infantil.[1] Hasta entonces las diversas formas escolares de socialización coexistieron con otros modos de educación entre los que destacaban el aprendizaje de oficios y los preceptores domésticos. Es precisamente la extensión de la obligatoriedad escolar lo que favorece en la actualidad la creencia de que la educación formal institucionalizada en el sistema escolar agota todo el campo de la educación. Este mito contribuye correlativamente a considerar incultos e ignorantes a los miembros de las clases populares que han sido educados siguiendo pautas no escolares. Conviene por tanto tener en cuenta que la idea de que sólo existe una cultura válida, identificada con la cultura que transmite «la escuela», no sólo es un importante instrumento para legitimar a aquellos grupos que poseen capital cultural, económico y relacional, sino también y a la vez para contribuir a descalificar y destruir otras formas de cultura, otros estilos de vida.

Por otra parte, pese a los análisis un tanto mecánicos de algunos sociólo-

* J. Varela, *Archipiélago*, n.º 6 (1991), pp. 65-71.

1. Véase mi *Postfacio* a A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979; así como «La escuela obligatoria espacio de civilización del niño obrero» en el libro *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1983, pp. 177-198. En relación con la formación del sistema escolar puede también consultarse J. Varela y F. Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1990.

gos de la educación, las instituciones escolares no han cumplido, ni cumplen predominantemente, funciones de transmisión cultural o de reproducción social, sino que son sobre todo instituciones eminentemente productivas que sirven para conferir a los sujetos una determinada «naturaleza» y para dotar de identidad social a determinados grupos, especialmente en períodos históricos de cambios acelerados.[2] Y así, por ejemplo, la educación jesuítica contribuyó a partir del siglo XVI a proporcionar peculiares «cualidades» al entonces denominado estado medio, la naciente «burguesía». La aplicación de la pedagogía jesuítica supuso al mismo tiempo la desvalorización de otros modos de educación hasta entonces dominantes.[3]

A la hora de realizar un análisis de la LOGSE conviene pues preguntarse a qué intereses responde, qué tipo de cultura privilegia, a qué grupos sociales beneficia, en fin, qué identidades y modos de vida se pretenden instituir en nombre de una supuesta cultura y de unos proclamados intereses generales de la sociedad. No hay que olvidar que esta Reforma tiene lugar en el marco de lo que algunos sociólogos han denominado una nueva revolución industrial basada en la producción y aplicación de las llamadas nuevas tecnologías que implican una remodelación del sistema de producción. Se instaura también cuando asistimos al derrumbamiento de los sistemas políticos del denominado socialismo real y, en un momento, en el que los poderes públicos occidentales ensayan vías de salida a la crisis del Estado del bienestar tratando de proporcionar al capitalismo industrial avanzado un nuevo rostro. No se trata sin embargo de defender aquí el carácter determinante de las estructuras económicas y sociopolíticas —tesis que, a mi parecer, conducirían a una visión simplista y mecánica de las funciones sociales que cumplen las instituciones escolares y a una desmovilización de todos aquellos interesados en democratizarlas—, sino más bien de intentar entender, afirmando su relativa autonomía, las interacciones que tienen lugar entre las distintas instancias para poder así identificar mejor sus efectos.

La LOGSE: entre la herencia y la innovación

En un artículo publicado ya hace años hacía algunas anotaciones a la Ley del 4 de agosto de 1970 que ha regulado desde entonces nuestro sistema escolar.[4] Aquellas reflexiones siguen siendo en parte aplicables a esta nueva Ley ya que retoma bastantes de sus principios y términos. La ley Villar, como es sabido, se fundaba en una mezcla de códigos espiritualistas, meritocráticos y burocráticos, en una «filosofía» *sui generis* forjada por los representantes del Opus Dei quienes, y no por azar, diseñaron también los Planes de Desarrollo.

2. Michel Foucault ha puesto de relieve cómo la introducción de los controles disciplinarios en las instituciones escolares ha contribuido a la producción de sujetos dóciles y útiles. Véase concretamente su obra *Vigilar y castigar*, Siglo XXI.

3. He desarrollado esta tesis en *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, La Piqueta, Madrid, 1983.

4. Véase «The marketing of education: neotaylorismo y educación», *Educación y Sociedad*, n.° 1, 1983, pp. 167-179.

La Ley de 1970 se elaboró y aprobó en un contexto en el que dominaba el optimismo de un capitalismo en expansión, optimismo puesto más tarde en solfa por la llamada crisis del petróleo. «La escuela» se pensaba entonces que debía ser gestionada como una empresa rentable que permitiese a todos el acceso a «la educación». Se trataba de conseguir, en nombre de una pretendida «igualdad de oportunidades» una correspondencia lo más exacta posible entre cualificación académica y división social del trabajo. El sistema escolar debía inculcar a todos la aceptación de las jerarquías sociales y laborales, y dotar a cada uno de los trabajadores de una identidad profesional fuerte en función de los supuestos méritos y capacidades individuales acreditados mediante títulos académicos. Las teorías del capital humano vehiculaban una concepción de la sociedad formada por individuos «competentes» y competitivos que suponía la negación de los conflictos de clase.

En relación con esta panorámica la LOGSE supone un cierto cambio que no debe ser subestimado. Sigue existiendo una confusión de códigos que en este caso van desde enunciados marxistas y teorías de la reproducción hasta propuestas de un recalcitrante idealismo espiritualista. Abundan por ejemplo las referencias a la educación personalizada, punta de lanza de la pedagogía promovida desde finales de los sesenta por representantes notables del Opus Dei y de las teresianas, educación cristiana que en la actualidad adquiere nuevos bríos en el interior de las nuevas pedagogías. Pero conviene subrayar que en esta Ley no está tan claramente definida la búsqueda del rendimiento, de la competitividad, de la eficacia, del esfuerzo individual ni tampoco correlativamente la formación de identidades profesionales fuertes, rasgos todos ellos característicos de la Ley Villar.

Los diferentes textos preparatorios de la Ley del 90 —Libro Blanco, Diseño Curricular Base, así como el Anteproyecto— ponen de manifiesto una escasa sensibilidad social. Se habla en términos generales de *la* cultura, *la* educación, *la* enseñanza, *la* sociedad, sin que en ningún momento se hagan operativas las afirmaciones que aluden a la existencia de distintas clases sociales, distintas formas de socialización y distintos tipos de centros. No se aborda por tanto seriamente el problema central de la penalización escolar que sufren los alumnos provenientes de los grupos sociales más alejados de la cultura «culta».

La pedagogía renovada que propone la nueva Ley radicaliza un modelo de alumnos y profesores construido ahora predominantemente a partir de códigos psicológicos y pedagógicos renovados. Por lo que se refiere a *los alumnos*, su verdadera identidad es definida casi exclusivamente utilizando teorías psicológicas que se pretenden universales amparándose en su carácter científico. La significatividad de los contenidos, es decir, el interés que éstos presentan para los alumnos depende por lo tanto, por una parte, de que se adecuen a su supuesto y específico desarrollo cognitivo y, por otra, de cómo se organicen, formalicen y secuencialicen para su transmisión. Son pues los criterios lógico-formales y psicológicos los que en último término deciden acerca de la significatividad de los saberes y no su capacidad para dar cuenta de procesos sociales y materiales. Se explica así que se insista unilateralmente en la adquisición de destrezas cognitivas y de estrategias de razonamiento en detrimento de la adquisición de los saberes mismos. El *qué* enseñar se ve desplazado por el *cómo*.

Diversos investigadores en ciencias han puesto de relieve cómo esta percepción psicológica del «alumno» no deja de ser una visión sesgada de la infancia y de la adolescencia, ya que está demostrado que las percepciones de la infancia están íntimamente ligadas con las culturas y las jerarquías simbólicas de cada clase social.[5] De este modo se puede inferir que aquellas familias pertenecientes a las capas medias, familiarizadas con estas percepciones psicológicas de la infancia, serán las que mejor comprendan y acepten el nuevo modelo de educación que la Ley vehicula. Para estas fracciones de clase se producirá un refuerzo entre la socialización familiar y la socialización escolar, refuerzo que no tendrá lugar en otros grupos sociales alejados de esta representación ideologizante.

Por lo que se refiere a *los profesores* conviene señalar que la LOGSE propone una reconversión de sus funciones tradicionales: se verán abocados cada vez más a convertirse en animadores pedagógicos, tutores y orientadores, en estrecho contacto con los alumnos y con las familias. Al igual que el preceptor de *Emilio*, tendrán que seguir constantemente los pasos de sus discípulos y ejercer una vigilancia dulce, pero inexorable, capaz de conducirlos al estado perfecto de «automonitorización, autocorrección, autoevaluación, es decir, autodidaxia».

Los profesores dejarán de ser una autoridad legitimada en función de sus conocimientos específicos —las áreas de conocimiento van a desdibujar también en la enseñanza secundaria las especialidades— para pasar a ser cada vez en mayor grado profesionales polivalentes, flexibles y adaptables. No sólo han de participar en el desarrollo de las propuestas curriculares en los centros y en el aula, sino que han de organizar actividades de acogida, conocer la situación de cada alumno, su integración en el grupo y en la familia, analizar con los demás profesores las dificultades y problemas de integración, organizar relaciones fluidas con las familias, etc.

Estos nuevos profesionales, tras la aparente imagen del profesor único —e incluso del cuerpo único— sufrirán una jerarquización y división cada vez mayores no tanto en razón de su formación académica cuanto en función de su capacidad de adaptación a las nuevas técnicas psicológicas y didácticas en las que obligatoriamente tendrán que reciclarse permanentemente. Sus aspiraciones de promoción profesional dependerán de su aceptación de esta lógica psico-pedagógica, por lo que ascender para un profesor equivaldrá a convertirse en tutor de tutores, en formador de formadores, adentrándose así en una espiral sin fin. Es cierto que el Anteproyecto de Ley afirma que se favorecerá la incorporación de los profesores de Secundaria a la investigación y a los departamentos universitarios, pero esto, más que una carrera académica en sentido estricto parece pensado con el fin de que se especialicen en ser didactas o formadores para los reciclajes de sus antiguos compañeros.[6]

5. En esta perspectiva son ya clásicos los trabajos de Philippe Aries, especialmente su libro *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Éd. du Seuil, París, 1974 (traduc. en Taurus).

6. En el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, publicado por el MEC en 1989, se dice en uno de sus puntos al referirse a la cualificación y formación permanente del profesorado que se tratará de «Favorecer la incorporación de los profesores de secundaria en calidad de asociados a los departamentos universitarios que van a ser responsables de la nueva formación de los profesores de Secundaria» (p. 212).

Estas innovaciones conducirán muy probablemente a una mayor infantilización de los alumnos, quienes a través de una atenta «dirección espiritual secularizada», fundada en supuestos criterios científicos llegarán a ser «gente con mucho yo», aunque ello suponga poseer una autonomía menor. Moldeados con las nuevas técnicas los alumnos corren el riesgo de transformarse en sujetos destinados a interesarse cada vez más por una supuesta riqueza interior esencializada que en gran medida no deja de ser un espejismo. Correlativamente los profesores deberán ejercer nuevas formas de control más blandas y difusas que las que exigía una pedagogía de corte tradicional basada fundamentalmente en las notas, los exámenes y la disciplina autoritaria. Aquellos que rechacen esta nueva tiranía amorosa, los alumnos «problemáticos», serán muy probablemente etiquetados de «casos psicológicos».

¿A quiénes favorece la nueva Ley?

En los textos ya citados de la Reforma se dice que la escuela pública es la escuela de todos, que la educación ha de contribuir a superar las desigualdades sociales, corregir una serie de deficiencias entre las que destacan el fracaso y el abandono escolar, así como la insuficiente valoración de la Formación Profesional. Pero cuando se explicitan las finalidades de la educación obligatoria se insiste repetidamente que ésta debe contribuir a la personalización, la individualización, la madurez personal y vocacional, el desarrollo de la propia identidad, a que los alumnos vivan y se integren en la sociedad de forma crítica y creativa, elaboren ideas creativas sobre la base de un adecuado equilibrio efectivo y social y de una imagen positiva de sí mismos, interpreten distintos tipos de lenguajes y se sirvan de recursos expresivos que aumenten su capacidad comunicativa, renuncien a la exclusividad del punto de vista propio, establezcan relaciones equilibradas y constructivas, resuelvan de forma creativa los problemas que se les puedan plantear, empleen procedimientos adecuados para obtener información pertinente, utilicen los diferentes modos de expresión para comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos desarrollando progresivamente su capacidad creativa, practiquen ejercicios físicos para su desarrollo corporal... Y para lograr estos objetivos se propone un *currículum* abierto y flexible, y una metodología variada, activa y participativa que se sirva de elementos menos formales o tradicionales que los empleados hasta ahora.

Como puede observarse, los ámbitos creativos, comunicativos, relacionales, expresivos y afectivos, aunque no son los únicos, son objeto de una atención especial. Podemos pues preguntamos qué tipo de identidad se pretende construir. La respuesta apuntaría hacia una «personalidad» creativa, flexible, adaptable, «crítica» pero no conflictiva, comunicativa, sensible y polivalente. Estas cualidades parecen avenirse bien con los esquemas valorativos y perceptivos de nuevos grupos sociales en ascenso, las denominadas por algunos sociólogos *nuevas clases medias* cuyos miembros, procedentes en su mayoría de fracciones de la burguesía con capital cultural, buscarían la promoción social a través de toda una serie de nuevas profesiones semi-intelectuales y

semi-artísticas (publicidad, periodismo, nuevas especialidades de la psicología y de la pedagogía, diseñadores, asesores de imagen, animadores culturales, especialistas en expresión corporal, dietética, estética, moda...) para las cuales las cualidades antes mencionadas son de gran importancia. En estas nuevas profesiones se «rentabilizan» también los buenos modales, el buen gusto, la imagen corporal, en suma, la buena presentación y representación, que reenvían y refuerzan el capital cultural heredado.[7]

En definitiva la LOGSE presenta por tanto como valores universales valores ligados fundamentalmente a nuevos grupos sociales en lucha por la hegemonía social, lo que pone de manifiesto el interés existente entre las diferentes fracciones de la clase media por legitimar sus formas de percibir el mundo y sus estilos de vida a través de «la escuela». La educación institucional puede servir así a estos grupos para ayudarles a acceder a posiciones de poder y prestigio e incluso para deslegitimar formas de vida y de socialización propias de la burguesía tradicional ligadas a modos de educación basados en «pedagogías visibles», pedagogías centradas en el trabajo escolar, la división y jerarquización de los saberes, la regulación de la transmisión de los conocimientos y las actividades, los exámenes y las calificaciones, en resumen, destinadas a construir claras y definidas identidades personales, profesionales y sociales que parecen en la actualidad no adecuarse convenientemente a los cambios sociales y a las exigencias de un capitalismo especulativo que prevaleció en los años ochenta.[8] No es una casualidad que el modelo educativo basado en códigos psico-pedagógicos comenzara a aplicarse en los años sesenta en los colegios privados de elite considerados progresistas que se inspiraban sobre todo en la tradición iniciada por la Institución Libre de Enseñanza. Sus resultados serán sin embargo previsiblemente muy distintos cuando se trasplanten a la escuela pública. La construcción de sujetos creativos, innovadores, simpáticos y empáticos, llamados a alcanzar el «éxito» en los actuales tiempos, exige contar con «cualificados» profesores, excelentes equipamientos, grupos reducidos de alumnos, espacios amplios y reconvertibles, material didáctico rico y variado, ambiente familiar cooperativo, en fin, disponer de determinadas condiciones que no caracterizan —ni parece que vayan a caracterizar— a los centros públicos de enseñanza que tendrán que subsistir de forma precaria si no aumenta de forma significativa el presupuesto que se les asigna, y si se mantiene el progresivo incremento que hasta ahora ha conocido la subvención a muchos centros privados.

7. Pierre Bourdieu cuando analiza las estrategias de reconversión del espacio social se plantea, desde una perspectiva diferente a la aquí utilizada, el papel que juega en ellas el sistema escolar. Véase *La distinction. Critique sociale du jugement*, Éd. de Minuit, París, 1979 (traduc. en Taurus).

8. Basil Bernstein en un importante artículo, del que he tomado algunas ideas básicas para esta intervención, relaciona las pedagogías invisibles con la «nueva clase media», clase heterogénea formada por «los nuevos» agentes sociales del control simbólico que se dedican a «*profesiones* especializadas en servicios personales» y de comunicación. Véase «Clase y pedagogías visibles e invisibles» en J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983, pp. 54-74. Una versión diferente de este artículo está recogida en B. Bernstein, *Clases, códigos y control*, t. II, Akal, Madrid, 1988, pp. 109-144 (lástima que esta última traducción no sea todo lo buena que cabría esperar).

Se puede pues prever que la aplicación de la LOGSE va a favorecer y legitimar todavía una mayor diversificación y jerarquización de las ofertas de enseñanza existentes en la actualidad, ofertas que abarcarán desde colegios privados de elite con pedagogías tradicionales hasta colegios privados de elite con pedagogías invisibles; desde centros públicos relativamente bien dotados en los que las pedagogías renovadas podrán aplicarse en parte, hasta centros públicos y privados —concertados o no— infradotados que tenderán a convertirse en espacios predominantemente recreativos. Los efectos previsibles de la Reforma no parecen por tanto ir en la dirección de una mayor igualdad real por lo que su filosofía declarada puede con justicia ser calificada de igualitarismo demagógico. Prueba de ello es, además, que algunas de sus propuestas explícitas son claramente discriminatorias. Y así, pese a que aboga por un sistema de enseñanza integrada, la formación profesional sigue separada, tras el tramo de la enseñanza obligatoria quedando al margen de la secundaria postobligatoria al no existir un bachillerato profesional en el que primen las actividades y los saberes vertidos a la práctica. La formación profesional de *grado medio* recibe así un estatuto inferior, menos prestigioso que los distintos bachilleratos. Y además, por si esto no fuese suficiente, la formación profesional de grado medio no da paso directo a la formación profesional de grado superior.[9] Esta decisión manifiestamente reaccionaria —puesto que en vez de favorecer a los desfavorecidos multiplica las barreras— y que posiblemente encubre un nuevo plan de empleo juvenil hacia el trabajo precario, no sólo estratifica a las poblaciones estudiantiles al diversificar las salidas, sino que introduce a contingentes de alumnos en callejones que conducen directamente a islotes de marginación.

Se puede en síntesis afirmar que nos encontramos ante una Ley más «posmoderna» que socialista, una Ley que responde a una «imagen» de modernidad, al menos en teoría, pero que se aleja de la búsqueda de una mayor igualdad. En este sentido está en consonancia con el capitalismo de los años ochenta en el que tanta importancia cobró la representación, y se aviene muy bien con la ascensión de los socialistas al poder quienes, al patrimonializar el Estado, han abierto vías de ascenso social para un contingente numeroso de gentes que han visto cómo se multiplicaban sus oportunidades vitales a la sombra del partido gobernante.

Aún está por estudiar en qué medida y por qué medios específicos se ha producido en España una rotación de las elites que supuso el acceso de nuevos grupos a posiciones de prestigio y poder, se podría formular la hipótesis que la LOGSE es a la vez el fruto de esa rotación y un instrumento de legitimación de esas nuevas fracciones de la burguesía en ascenso.

El paso de las pedagogías visibles a las invisibles implica también la sustitución de los viejos controles sociales formales por controles sociales más blandos o informales, controles simbólicos fundamentalmente basados en la persuasión-manipulación. Quizá esto haga a «la escuela» más soportable pero seguirá siendo injusta pues serán los niños de las clases más desfavorecidas socialmente quienes, una vez más, van a ser predominantemente golpeados

9. Véase *Proyecto de Ley Orgánica de la Ordenación del Sistema Educativo*, art. 31.

por el fracaso y dirigidos hacia el trabajo precario y la formación profesional de grado medio. Y es que entre las funciones del sistema educativo figura también la de producir productores. «La escuela», al mismo tiempo que desclasa, reclasifica, y uno de los objetivos básicos de la Reforma estriba en hacer del sistema educativo una maquinaria de modulación de los flujos poblacionales. Se trataría de trabajar a las nuevas generaciones de forma todavía más diferenciada, de crear identidades muy diversificadas, de asignar y orientar destinos múltiples, se trataría, en suma, de producir escolarmente trayectorias sociales a partir de una evaluación «científica» de las pretendidas capacidades individuales.

CUADRO 2. *Referencias*

Este cuadro presenta algunos datos adicionales sobre los textos, relevantes para evitar cualquier equívoco al respecto y para que el lector sepa, llegado el caso, si puede tener interés para él acudir a la fuente original y dónde hacerlo.

El «año» es el de la primera edición o publicación del texto (eventualmente, en forma de conferencia u otra previa a la edición impresa, si tal ha sido el caso).

La referencia bibliográfica alude siempre, en primer término, a la fuente utilizada para obtener el texto aquí reproducido y, después, a la edición original y, caso de existir, a otras ediciones en castellano.

La columna encabezada %, por último, da una idea del grado en que el texto, si así fuera, ha sido extractado. El porcentaje indica la proporción del texto original que se conserva, de modo que «100» significa que no ha sido reducido, etc. Se trata siempre de un indicador aproximado, pero útil para saber en qué grado responde al original completo. En todo caso, la forma de extractarlos ha consistido siempre en descartar apartados enteros o largos pasajes de menor relevancia, no en prescindir de frases o pasajes cortos. Los saltos en el texto se indican ya dentro del mismo de la manera habitual: [...]. Debe tenerse en cuenta, por lo demás, que estos porcentajes de conservación del texto, cuando se trata de un libro, se refieren al [a los] capítulo[s] o el [los] apartado[s] mencionado[s], que generalmente dan título a la selección.

Número de texto	*Autor*	*Año*	*Referencia*	*%*
1	MARX	1867	«El carácter capitalista de la manufactura», en *El capital*, Madrid, Siglo XXI, 1975, vol. I, libro 1, pp. 437-449. *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie*, Hamburgo, Otto Meissner, 1872, 2.ª ed. aumentada y corregida. Las ediciones del capital en castellano son innumerables, aparte de la citada: Aguilar, Fondo de cultura Económica, Grijalbo, Hispamérica, Petronio, Editors, Castellote, Batlló..., además de las obras completas y escogidas: Grijalbo, Cartago, Progreso...	100
2	ENGUITA	1994	«El marxismo y la educación: un balance», en Colectivo de Estudios Marxistas (coords.), *Marxismo y Sociedad: Propuestas para un debate*, Sevilla, Muñoz Moya y Montraveta, 1995.	100
3	DURKHEIM	1922	«La educación, su naturaleza y su papel», en *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1975. *Éducation et sociologie*, París, Presses Universitaires de France, 1977. También en *Educación y socialización*, Salamanca, Sígueme, 1976.	66
4	ORTEGA	1983	«La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana», en M. F. Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986.	55

Número de texto	Autor	Año	Referencia	%
5	WEBER	1913	«Posición y tipología de la educación confuciana» («Los literatos chinos»), en *Ensayos de sociología contemporánea*, Barcelona, Martínez Roca, 1972, pp. 519-529. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, vol. II, Tubinga, Mohr, 1978[6]. También en *Escritos sobre Sociología de la Religión*, Madrid, Taurus, 1983, vol. I.	100
6	LERENA	1979	«Educación y cultura en Max Weber», en *Materiales de Sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Zero, 1985.	100
7	SCHULTZ	1960	«La inversión en capital humano», en *Educación y Sociedad*, 1, 1983. «Investment in Human Capital», *The American Economic Review* LI, 1961, pp. 1-17.	55
8	BAUDELOT y ESTABLET	1971	«El aparato escolar y la reproducción: Lo que hemos establecido», en *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI, 1976, pp. 239-247. *L'ecole capitaliste en France*, París, Maspero, 1971.	100
9	RUMBERGER	1984	«The potential impact of technology on the skill requirements of future jobs», en G. Burke y R. Rumberger (eds.), *The future impact of technology on work and education*, Londres, Falmer, The Stanford Series on Education and Public Policy, 1987.	100
10	DAVIS y MOORE	1945	«Algunos principios de estratificación», en S. M. Lipset y R. Bendix (comps.), *Clase, status y poder*, Madrid, Euramérica, 1972, vol. I. «Some principles of stratification», en R. Bendix, y S. M. Lipset (eds.), *Class, status and power*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1961. «Some principles of stratification», *The American Sociological Review*, X, 2,1945, pp. 242-249.	100
11	BOWLES y GINTIS	1976	«Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo», en *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985, pp. 169-198. *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*, Nueva York, Basic Books, 1976.	71
12	CARNOY	1982	«Educación, economía y Estado», *Educación y Sociedad*, 3, 1985. «Education, economy, and the state», en M. W. Apple (ed.), *Cultural and Economic Contradictions in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Nueva York/Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982.	31
13	TURNER	1960	«La movilidad patrocinada y la movilidad de competición en el sistema escolar», *Educación y sociedad*, 10, 1992. «Contest and sponsored mobility in the school system», *American Sociological Review*, XXV, 6, oct. 1960.	71

Número de texto	Autor	Año	Referencia	%
14	HOGGART	1957	«Scholarship boy», en *The uses of literacy, Harmondsworth*, Penguin, 1965[6], pp. 291-304.	100
15	KELLY y NIHLEN	1982	«Scholing and the reproduction of patriarchy: unequal workloads, unequal rewards», en M. W. Apple (ed.), *Cultural and economic reproduction in education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982.	100
16	MCCARTHY	1990	«Multicultural approaches to racial inequality in the United States», *Curriculum and Teaching*, V, 1-2, 1990.	100
17	BOURDIEU	1979	«Las estrategias de conversión», en *La distinción. Crítica y bases sociales del juicio*, Madrid, Taurus, 1988, pp. 122-165. *La distinction*, París, Minuit, 1979, pp. 145-187.	60
18	PARKIN	1979	«El cierre social como exclusión», en *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Madrid, Espasa Calpe, 1984, pp. 69-108. *Marxism and class theory. A bourgeois critique*, Londres, Tavistock Publications, 1979.	28
19	BALLION	1980	«L'enseignement privé, un "école sur mesure"?», *Revue Française de Sociologie*, XXI, 1980, pp. 203-231.	72
20	RAMÍREZ y BOLI	1987	«The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization», *Sociology of Education*, LX, enero de 1987, pp. 2-17.	69
21	GRIGNON	1971	«Culture savante et culture de métier», en *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, París, Les Éditions de Minuit, 1971, pp. 215-234.	100
22	CCCS	1091	*Unpopular education: Schooling and social democracy in England since 1944*, Londres, Hutchinson, 1982, 2.ª ed.; «The rise of the Manpower Services Commission», 228-240. (Parte 3.ª, «Social democracy: the breaking», epígrafe 11.)	100
23	SIMPSON y SIMPSON	1969	«Women and Bureaucracy in the Semi-Professions», en A. Etzioni (ed.), *The Semi-Professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*, Nueva York, Free, 1969.	54
24	GALLAND	1990	«Un nouvelle âge de la vie», *Revue Française de Sociologie*, XXXI, 1990, pp. 529-551.	38
25	COLEMAN	1981	«Quality and equality in American education. Public and catholic school», en *Equality and Achievement in Education*, Westview, 1990. «Quality and equality in American education. Public and catholic school», *Phi Delta Kappan*, LXIII, 3, noviembre de 1981.	100
26	HUSÉN	1979	«¿Ha descendido el nivel?», en *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Madrid, Narcea, 1981. *The school in cuestion*, Oxford, Oxford University Press, 1979.	100

Número de texto	Autor	Año	Referencia	%
27	LEVIN	1978	«The dilemma of the comprehensive secondary school reforms in Western Europe», *Comparative Education Review*, octubre de 1978, pp. 434-451.	100
28	ENGUITA	1996	«Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación», en M. F. Enguita (ed.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, ICE-UB/Horsori, 1997. «Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação», *Revista Brasileira de Educação* 3, 1996, pp. 5-17.	100
29	BERNSTEIN	1970	«Una crítica de la "educación compensatoria"», en C. Wright Mills *et alii.*, *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta, 1986. «Education cannot compensate for society», *New Society*, 26/2/1970, pp. 344-347. También en B. B., *Class, codes and control*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973[2].	100
30	JENCKS	1972	«What is to be done?», en *Inequality*, Nueva York, Harper & Row, 1972, pp. 253-265.	100
31	TORT	1974	«La situación de test: una relación social», en *El cociente intelectual*, Madrid, Siglo XXI, 1977, páginas 49-63. *Le quotient intellectuel*, París, Maspero, 1974.	100
32	MEAD	1968	«Nuestros problemas educativos considerados a la luz de la experiencia samoana», en *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Laia, 1975, pp. 185-212 (cap. XIII). *Coming of Age in Samoa*, Nueva York, William Morrow, 1968.	100
33	DREEBEN	1968	«La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad», *Educación y Sociedad*, núm. 7 (1990), pp. 139-157. *On what is learned in school, Reading*, Mass., Addison-Wesley, 1968, cap. V.	100
34	FOUCAULT	1975	«Los medios del buen encauzamiento», en *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1978, pp. 175-197. *Surveiller et punir*, París, Gallimard, 1975.	75
35	FRIEDENBERG	1963	*Coming of age in America*, Nueva York, Vintage, 1963, capítulo 2, «The cradle of liberty», pp. 27-50.	100
36	ANYON	1981	«Social class and school knowledge», *Curriculum Inquiry*, XI, 1, 1981.	61
37	APPLE	1982	«Economía política de la publicación de libros de texto», en M. F. Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, pp. 311-330. «The culture and commerce of the textbook», cap. IV de *Teachers and texts*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1986. Ed. esp. cap. 4, «Cultura y comercio del libro de texto», en *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós, 1989.	100
38	RIST	1977	«Sobre la compresión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetaje», *Educación y Sociedad*, 9, 1991. «On understanding the process of schooling: The contributions of labeling theory», en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*, Nueva York, Oxford U.P., 1977.	86
39	YOUNG	1971	«Introduction», en *Knowledge and control*, Londres, Collier-Macmillan, 19817,	50
40	WILLIS	1982	«Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad*, 5, 1986. «Cultural production and theories of reproduction», en L. Barton y S. Walker (eds.), *Race, class and education*, Londres, Croom Helm, 1983.	80
41	BERGER y LUCKMANN	1966	«Socialización primaria», en *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972[2], cap. III-1, pp. 164-174. *The social construction of reality*, Harmondsworth, Penguin, 1977[4].	100
42	KOHN	1963	«Social class and parent-child relationship», en M. Anderson (ed.), *Sociology of the familiy*, Harmondsworth, Penguin, 1971, pp. 323-338. «Social class and parent-child relationships: an interpretation», *American Journal of Sociology*, LXVIII, 1963, pp. 471-480.	100
43	FISKE	1992	«Popular cultural capital», en *Television culture*, Londres, Routledge, 1992, pp. 314-326.	76
44	LERENA	1976	*Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1986[3]. Parte 1.ª.II.4: «Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático», pp. 109-5; parte 2.ª.2: «Sistema de enseñanza escolástico y antiguo régimen», pp. 126-31; parte 3.ª.III.1: «Dos clases sociales, dos escuelas», pp. 172-177; parte 4.ª.I.2: «Claves del sistema de enseñanza tecnocrático» y 3: «Sentido histórico y político de la reforma educativa de los años setenta», pp. 247-257.	100
45	CARABAÑA	1997	«La pirámide educativa», en M. F. Enguita (ed.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, ICE-UB/Horsori, 1997.	100
46	VARELA	1991	«Una reforma educativa para las nuevas clases medias», *Archipiélago*, 6.	100

ÍNDICE

SEGUNDA PARTE

ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

TERCERA PARTE

CLASES Y MOVILIDAD

CUARTA PARTE

DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD

QUINTA PARTE

ESTRATEGIAS COLECTIVAS

SEXTA PARTE

LOS SISTEMAS ESCOLARES

SÉPTIMA PARTE

LOS ACTORES IMPLICADOS

OCTAVA PARTE

LAS REFORMAS EDUCATIVAS

NOVENA PARTE

LOS FACTORES DE LOGRO

DÉCIMA PARTE

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

DECIMOPRIMERA PARTE

EL CURRÍCULUM

DECIMOSEGUNDA PARTE

ESCENARIOS DE INTERACCIÓN

DECIMOTERCERA PARTE

INSTITUCIONES PARALELAS